

MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU

**KOULUTTAJIEN KÄSITYKSIÄ RIVIMUOTOISEN ALIUPSEERIKOULUTUKSEN
HAASTEISTA**

Pro gradu -tutkielma

Luutnantti
Tony Saarinen

Sotatieteiden maisterikurssi 1
Ilmasotalinja

Toukokuu 2011

MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU

Kurssi	Linja
Sotatieteiden maisterikurssi 1	Ilmasotalinja
Tekijä	
Luutnantti Tony Saarinen	
Tutkielman nimi	
Kouluttajien käsityksiä rivimuotoisen aliupseerikoulutuksen haasteista	
Oppiaine, johon työ liittyy Sotilaspedagogiikka	Säilytyspaikka Kurssikirjasto (MPKK:n kirjasto)
Aika Toukokuu 2011	Tekstisivuja 88 Liitesivuja 3
TIIVISTELMÄ <p>Rivialiupseerikoulun (riviAUK) koulutuskäytännöt ja -periaatteet sekä joukkotuotantoperiaatte poikkeavat monilta osin perinteisestä aliupseerikoulusta (AUK). Koska puolustusvoimien asiakirjoissa ei tunneta hyvin käsitettä riviAUK, tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, mitä on rivimuotoinen aliupseerikoulutus eli riviAUK ja minkälaisia käsityksiä riviAUK:n kouluttajilla on riviAUK:n haasteista. Tässä tutkimuksessa haasteilla ymmärretään erityispiirteitä, vaatimuksia, mahdollisuuksia ja ylimääräistä vaivannäköä, jotka erottavat riviAUK:n niin sanotusta perinteisestä aliupseerikoulutuksesta. RiviAUK:n toteuttaminen on tyypillistä joukoissa, joissa johtajien lisäksi myös miehistö palvelee 362 vuorokautta ja jossa käytetään teknisesti haastavaa kalustoa, esimerkiksi panssarivaunuyksiköissä.</p> <p>Tutkimuksen tavoitteet pyrittiin saavuttamaan hyödyntämällä fenomenografisen tutkimuksen teoriaa sekä metodologisena lähestymistapana että tutkimusaineiston analyysiprosessin työkaluna. Fenomenografia on laadullisesti suuntautunut empiirinen lähestymistapa, joka tutkii ihmisten erilaisia käsityksiä ympäröivästä maailmasta. Varsinaisena aineistonkeruumenetelmänä käytettiin teemahaastattelua. Tutkimuksessa esimerkkinä olevan ilmatorjuntapanssarivaunujoukkueen rivialiupseerikoulutuksen parissa työskentelee asiaa hyvin eri näkökulmista lähestyviä henkilöitä. Haastateltaviksi valittiin Panssariprikaatista kuusi rivialiupseerikoulutuksen parissa työskentelevää peruskoulutukseltaan eri aselajien ja toimialojen edustajaa.</p> <p>Varsinaisina tutkimustuloksina voidaan pitää fenomenografisen analyysiprosessin avulla muodostettua kuvauskategoriasysteemiä, jossa kuvaillaan riviAUK:n kouluttajien käsityksiä riviAUK:n haasteista eri kategoriatasoilla. Muodostuneet kuvaus- eli ylemmän tason kategoriat ovat <i>Sisältö ja määrittely</i>, <i>Kouluttaminen</i>, <i>Kouluttajan rooli</i>, <i>Johtajakoulutus ja johtaminen</i> sekä <i>Oppilaiden ammattitaito</i>. Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että kouluttajat kokivat koulutustulosten perusteella onnistuneensa työssään ja suunnittelemaan koulutuskokonaisuuden, jonka mukaan saadaan joukkotuotettua ryhmäkiinteydeltään ja sodan ajan tehtävien osaamisen osalta hyviä joukkoja. Toisaalta taas koulutuskaluston haasteellisuuden ja muiden erityispiirteiden vuoksi kouluttajat kokivat oppilaiden koulutustaidollisten asioiden jäävän keskivertoa heikommalle tasolle.</p>	
AVAINSANAT <p>Aliupseerikoulu (AUK), rivialiupseerikoulu (riviAUK), johtaja- ja kouluttajakoulutus, sotilaspedagogiikka, fenomenografia, ryhmäkiinteytys</p>	

KOULUTTAJIEN KÄSITYKSIÄ RIVIMUOTOISEN ALIUPSEERIKOULUTUKSEN HAASTEISTA

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	1
2	TUTKIMUKSEN TEKEMISEN LÄHTÖKOHDAT JA TAVOITTEET	3
2.1	SOTILASPEDAGOGISET JA LAADULLISET LÄHTÖKOHDAT	3
2.2	FENOMENOGRAFIA METODOLOGISENA LÄHESTYMISTAPANA.....	5
2.3	TUTKIJAN ESIYMMÄRRYS	7
2.4	TUTKIMUKSEN IHMISKÄSITYS JA KÄSITYKSET TUTKIMUSKOHTENA	8
2.5	TAVOITTEET JA TUTKIMUSONGELMAT	10
3	RIVIALIUPSEERIKOULU ELÄMISMAAILMANA JA TEOREETTISENA MERKITYKSENÄ 12	
3.1	ALIUPSEERIKOULUTUKSEN SISÄLTÖ	12
3.2	JOHTAJA- JA KOULUTTAJAKOULUTUS HELSINGIN ILMATORJUNTARYKMENTISSÄ.....	14
3.3	JOHTAJA- JA KOULUTTAJAKOULUTUS PANSsarIPRIKAATIN PANSsarIVAUNUJOUKOISSA	15
3.4	ILMATORJUNTAPANSsarIVAUNU (90) -VAUNUNJOHTAJAN KOULUTUS.....	16
3.5	PERINTEISEN ALIUPSEERIKOULUN JA RIVIALIUPSEERIKOULUN EROT JA TEOREETTISET HAASTEET JOHTAJA- JA KOULUTTAJAKOULUTUKSELLE	17
3.6	PUOLUSTUSVOIMIEN KOULUTUSKULTTUURI OMASSA TOIMINTAYMPÄRISTÖSSÄÄN	20
4	TUTKIMUKSEN EMPIIRISEN OSUUDEN TOTEUTTAMINEN	24
4.1	AINEISTONKERUUMENETELMÄNÄ TEEMAHAASTATTELU	24
4.2	HAASTATELTAVIEN VALINTA	26
4.3	AINEISTON KERUU.....	27
4.4	FENOMENOGRAFIA AINEISTON ANALYYSIPROSESSIN TYÖKALUNA.....	29
5	KATEGORIAMERKITYKSET TUTKIMUKSEN TULOKSINA	35
5.1	SISÄLTÖ JA MÄÄRITTELY	36
5.1.1	Ohjeistukset liian yksityiskohtaisia	37
5.1.2	Riviaukin määrittelyä	37
5.1.3	PV:n normit ja ohjeistukset	38
5.1.4	Koulutusaiheiden jaksottelua.....	39
5.1.5	Koulutuskausien erot nimellisiä.....	39
5.2	KOULUTTAMINEN.....	40
5.2.1	Palautteen merkitys	41
5.2.2	Aikaa vievä kalustokoulutus	42
5.2.3	Koulutustaidon harjoittelu haastavaa	43
5.2.4	Koulutuskäytäntöjen muutokset tarpeettomia.....	44
5.2.5	Sisältö ennen muodollisuuksia.....	44
5.3	KOULUTTAJAN ROOLI.....	45
5.3.1	Kouluttajien kokemus	46
5.3.2	Ryhmän työn tulos keskipisteenä	47
5.3.3	Apukouluttajat puuttuvat	48
5.3.4	Kouluttajan kokonaisvastuu	48
5.3.5	Kouluttamisen vaativuus.....	49
5.3.6	Kouluttajien vähyyden vaikutus.....	50
5.3.7	Kouluttajilla vastuu eri aihealueiden painotuksista	51
5.3.8	Valintojen merkitys	51

5.3.9	Asioiden pitäminen yksinkertaisena.....	52
5.4	JOHTAJAKOULUTUS JA JOHTAMINEN	53
5.4.1	Koulutuksen käytäntöpainotteisuus	54
5.4.2	Täsmäkoulutusta.....	55
5.4.3	Hyvät johtamistaidot.....	56
5.4.4	Yhdessä tekemisen meininki.....	56
5.4.5	Aito johtajuus.....	58
5.4.6	Aidot alaiset alusta asti	59
5.5	OPPILAIKEN AMMATTITAITO.....	60
5.5.1	Todellista vastuuta.....	60
5.5.2	Koulutustaidot vähäisempiä	61
5.5.3	Vaunun johtaminen.....	62
5.5.4	Johtajaominaisuuksia	63
5.5.5	Kaikki tehtävät haastavia	64
5.5.6	Omatoiminen ja vastuuntuntoinen johtaja.....	65
5.5.7	Sodan ajan tehtävä	65
5.6	KOULUTTAJIEN KÄSITYKSET LAAJEMMASSA KONTEKSTISSA	66
6	JOHTOPÄÄTÖKSET	72
6.1	TULOSTEN YHTEENVETO.....	72
6.2	TUTKIMUSPROESSIN JA SEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTIA	74
6.2.1	Huomion kiinnittäminen tutkittavaan ilmiöön	76
6.2.2	Teoreettisen tiedon hankinta ja jäsentely	77
6.2.3	Haastattelujen toteutus.....	78
6.2.4	Käsitysten luokittelua.....	80
6.2.5	Kritiikkiä ja eettisiä valintoja	82
6.3	TULOSTEN HYÖDYNNETTÄVYYS JA MAHDOLLISET JATKOTUTKIMUSAIHEET.....	86
6.4	LOPUKSI.....	87

LÄHTEET

LIITTEET

KOULUTTAJIEN KÄSITYKSIÄ RIVIMUOTOISEN ALIUPSEERIKOULUTUKSEN HAASTEISTA

1 JOHDANTO

”Riviaukki tuottaa just sellaisia johtajia kuin halutaan, oman erikoisalansa osaavia ukkoja.”

Nykyinen puolustusvoimien joukkotuotantjärjestelmä on muuttanut koulutusta enemmän ”täsmäkoulutukseksi” kohti tiettyä sodan ajan tehtävää, jolloin kouluttajan on huomioitava sekä joukon että yksittäisen koulutettavan sodan ajan tehtävän vaatimukset opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa (Kalliomaa 2004, 21). Myös oppiminen on prosessina muuttunut maailman muuttumisen myötä, ja koulutusorganisaatioiden onkin kyettävä sopeuttamaan toimintansa nykypäivän vaatimuksien mukaan (Salakari 2009, 14 - 19). Rivimuotoinen aliupseerikoulutus eli riviAUK vastaa tämän päivän koulutuksen vaatimukseen tuottamalla oman erikoisalansa asiantuntijoita.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, mitä on rivimuotoinen aliupseerikoulutus eli riviAUK ja minkälaisia käsityksiä riviAUK:n kouluttajilla on riviAUK:n haasteista. Tässä tutkimuksessa haasteilla ymmärretään erityispiirteitä, vaatimuksia, mahdollisuuksia ja ylimääräistä vaivannäköä, jotka erottavat riviAUK:n niin sanotusta perinteisestä aliupseerikoulutuksesta eli AUK:sta. Tässä tutkimuksessa riviAUK:lla tarkoitetaan itse aliupseerikoulutuksen aikana annettavan koulutuksen lisäksi koko johtaja- ja kouluttajakoulutusta ja sen aikana tapahtuvaa muuta koulutusta, joka kestää koko loppupalveluksen ajan. Kun aliupseerikoulutus toteutetaan rivimuotoisena, herää kysymys: Miten se eroaa tavallisesta aliupseerikoulutuksesta? Entä milloin ja miksi se toteutetaan rivimuotoisena?

Tutkimuksen tavoitteet pyrittiin saavuttamaan hyödyntämällä fenomenografisen tutkimuksen teoriaa sekä metodologisena lähestymistapana että tutkimusaineiston analyysiprosessin työka-

luna. Fenomenografia on laadullisesti suuntautunut empiirinen lähestymistapa, joka tutkii ihmisten erilaisia käsityksiä ympäröivästä maailmasta. Fenomenografiassa ei olla kiinnostuneita ihmisten ajattelu- ja havainnointiprosesseista sinänsä, eikä jonkin ilmiön syvimmästä olemuksesta, vaan siinä ollaan kiinnostuneita nimeen omaan ihmisten erilaisista käsityksistä jostakin tietystä ilmiöstä (Järvinen & Järvinen 2000, 86) eli tässä tutkimuksessa riviAUK:sta. Tavoitteena on kuvailla, analysoida ja ymmärtää ihmisten erilaisia käsityksiä ilmiöstä sekä käsitysten keskinäisistä suhteista (Huusko & Paloniemi 2006, 162). Tutkimuksen kaikissa eri vaiheissa sovellettiin fenomenografisen tutkimuksen periaatteita ja Ahosen (1996, 115) fenomenografisen tutkimusprosessin mallia, ja siten ne korostuvat myös tämän tutkimusraportin eri luvuissa noudatellen mallin mukaista järjestystä. Ahosen mukaan fenomenografinen tutkimus etenee seuraavasti: 1) Tutkija kiinnittää huomionsa asiaan tai käsitteeseen, josta näyttää esiintyvän erilaisia käsityksiä, 2) hän perehtyy asiaan tai käsitteeseen teoreettisesti ja jäsentää alustavasti siihen liittyvät näkökohdat, 3) hän haastattelee henkilöitä, jotka ilmaisevat erilaisia käsityksiään asiasta ja 4) hän luokittelee käsitykset niiden merkitysten perusteella, ja selittääkseen käsityksien erilaisuuden hän kokoaa ne vielä ylemmän tason merkitysluokiksi.

Ahosen (1996, 115) teorian mukaan olin tutkijana kiinnittänyt huomioni asiaan, josta näyttäisi esiintyvän erilaisia käsityksiä. Olin kiinnittänyt huomion käsitteeseen ja ilmiöön riviAUK. Sen lisäksi, että itselläni on kokemuksia riviAUK:n kouluttajana olemisesta, olen sopimussohilaana toimiessani ollut niin sanottu perinteinen AUK:n kouluttaja yhden kurssin ajan. Näin ollen itselläni oli tutkijana näkökulma sekä perinteisestä AUK:sta että riviAUK:sta. Kokemusteni perusteella ja perehdyttyäni alan lähteisiin ja aikaisempiin tutkimuksiin, saatoin todeta, että käsitteestä riviAUK ei näyttäisi esiintyvän pelkästään erilaisia käsityksiä, vaan siitä ei löytynyt juuri minkäänlaisia käsityksiä. Käsitteenä riviAUK:a ei juuri tunneta puolustusvoimien asiakirjoissa, joten yhtenä tutkimuksen tavoitteena voitiin pitää myös riviAUK:n puuttuvan teorian muodostamista. Luvussa 2 käsitellään tutkimuksen tekemisen lähtökohtia ja tavoitteita tarkemmin.

Luvussa 3 perehdytään käsitteeseen riviAUK teoreettisesti ja jäsennetään käsitteen sijoittumista puolustusvoimien johtaja- ja kouluttajakoulutuksen kokonaisuuteen hyödyntäen esimerkkijoukkueiden koulutussuunnitelmia. Pyrin kuvailemaan nimenomaan perinteisen AUK:n ja riviAUK:n eroavaisuuksia esimerkkijoukkueiden koulutussuunnitelmien avulla. Lisäksi pyrin hahmottelemaan teoreettisesti riviAUK:n haasteita, joihin saatoin keskittyä tutkimuksen empiirisessä osassa, ja tuomaan esiin yleisiä periaatteita siitä, mitä kouluttamisesta ja oppimisesta ajatellaan sotilasorganisaatiossa. Ahosen (1996, 123) mukaan teoria ja teoreetti-

nen viitekehys ovat erottamaton osa tutkimusprosessia, mutta sitä ei voida kuitenkaan käyttää käsitysten luokitteluun ennakolta ja teoriasta johdettujen valmiiden olettamusten testaukseen. Luvussa 4 esitellään puolestaan edellä mainitun Ahosen teorian mukaisesti tutkimuksen toteuttaminen. Tutkimuksen empiirinen osuus toteutettiin Panssariprikaatissa ilmatorjuntapanssarivaunujoukkueen koulutuksen pohjalta, jossa aliupseerikoulutus toteutetaan nimenomaan rivimuotoisena. RiviAUK:n toteuttaminen on tyypillistä juuri joukoissa, joissa johtajien lisäksi myös miehistö palvelee 362 vuorokautta ja jossa käytetään teknisesti haastavaa kalustoa, esimerkiksi panssarivaunuyksiköissä. Varsinaisena tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä käytettiin teemahaastattelua. Haastattelun runko muodostui yhteensä kolmesta teemasta, jotka muodostuivat luvussa kolme muodostetun teoreettisen viitekehysten pohjalta. Luvussa 5 esitellään puolestaan edellä mainitun Ahosen teorian mukaisesti tutkimusaineiston analyysiprosessin ja tulkinnan tuloksena muodostunut kuvauskategoriasysteemi ilmiöstä riviAUK.

2 TUTKIMUKSEN TEKEMISEN LÄHTÖKOHDAT JA TAVOITTEET

2.1 Sotilaspedagogiset ja laadulliset lähtökohdat

Tämä Pro gradu -tutkimus on osa maanpuolustuskorkeakoulun sotatieteiden maisterin opintoja. Tutkimus on osa sotilaspedagogiikan pääaineopintoja ja se tehtiin johtamisen- ja sotilaspedagogiikan laitokselle 2009 – 2011 välisenä aikana. Sotilaspedagogiikan tutkimuskohteena on sotilaallisen maanpuolustuksen eri aloilla ja tasoilla tapahtuva koulutus. Tämän tutkimuksen voidaan ajatella sijoittuvan perustutkimusten joukkoon, jossa tarkastellaan ja kehitetään näkökulmia, tutkimusmetodeja, käsitteitä ja teorioita. Tutkimuksessa tarkastellaan sotilaspedagogisen tutkimuksen painopistealueista nimenomaan koulutusjärjestelyjä. (ks. Toiskallio 2000b, 36 - 37.) Sotilaspedagogiikan voidaan sanoa olevan oppi koulutustaidosta, mutta sotilaspedagogiikka on siis myös tutkimusalue, joka antaa tieteeseen perustuvia, mutta toisaalta riittävän konkreettisia vastauksia ja työkaluja käytännöllisten tietojen ja taitojen kouluttamisesta. Toisaalta sotilaspedagogiikka ei rajoitu ainoastaan näihin alueisiin, vaan koulutuksen suunnittelu, evaluointi ja johtaminen laajentavat tutkimuksen tarvetta. (Nissinen 2000, 16.) Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita nimeen omaan varusmiespalveluksen aikana annettavasta aliupseerikoulutuksesta ja koulutusjärjestelyistä, kun johtaja- ja kouluttajakoulutusta toteutetaan niin sanotusti rivimuotoisesti.

Sotilaspedagogiikka on vielä melko nuori tieteenala, mutta juuri nuoruus sekä velvoittaa että antaa mahdollisuuksia perustutkimuksen uusien näköalojen etsimiseen (Toiskallio 2000b, 33). Varton (1992, 37) mukaan nuorilla tieteen aloilla tutkimuksen filosofinen erittely yhdistettynä empiiriseen kartoitukseen rakentaa nuorta tieteenalaa tunnistettavaksi. Tieteellä tarkoitetaan toisaalta luontoa, ihmistä ja yhteiskuntaa koskevien tietojen systemaattista kokonaisuutta, siis tieteellisten tutkimuksien tuloksia. Toisaalta taas tieteellä tarkoitetaan tällaisten tietojen tarkoituksellista ja järjestelmällistä tavoittelua, siis tieteellistä tutkimusprosessia. (Niiniluoto 2002, 13.) Varton (1992, 37) mukaan empiirinen tutkimus kohdistuu todellisen elämismailman ilmiöihin ja filosofinen tarkastelu kohdistuu niihin perusteisiin, joilla näitä ilmiöitä voidaan tunnistaa, ottaa tutkimuksen kohteiksi ja tutkia. Tässä tutkimuksessa filosofisella erittelystä tarkoitetaan kaikkia niitä taustaoletuksia ja ratkaisuja, jotka on jouduttu ratkaisemaan ennen varsinaisen empiirisen tutkimuksen teon aloittamista. Karkeasti ryhmitellen taustaoletukset voidaan jakaa kahteen ryhmään: ontologisiin ja epistemologisiin taustasitoumuksiin. Ontologisilla sitoumuksilla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa sitä, minkälaiseksi tutkimuskohde perusolemukseltaan käsitetään. (Hirsjärvi, Liikanen, Remes & Sajavaara 1992, 16.) Toisin sanoen, koska tutkimuskohteena on ihminen ja hänen käsityksensä, on syytä tarkastella ihmiskäsitystä ja sitä, miten käsitykset muodostuvat. Ja koska tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita ilmiöstä riviAUK, tarkastellaan sitä, mitä ilmiöstä tiedetään etukäteen ja mihin toimintaympäristöön riviAUK sijoittuu. Tutkimuksen epistemologisissa taustasitoumuksissa käsitykset koskevat puolestaan tiedostamisen ja tiedon saannin ongelmia (Hirsjärvi ym. 1992, 16). Nämä pyritään selvittämään perusteellisella metodologisten lähtökohtien ja aineistonkeruumenetelmän valinnalla ennen empiirisen aineiston kuvailua. Pysin seuraavissa kappaleissa erittelemään ja jäsentämään niitä taustaoletuksia ja esikäsityksiä, jotka ovat vaikuttaneet tutkimuksellisiin ratkaisuihini tutkimusprosessin eri vaiheissa.

Sotilaspedagogiikassa tutkimuksen tulee pyrkiä mahdollisimman lähelle kohteitaan, jolloin tutkimus painottuu erityisesti ihmisten kokemukselliseen elämismailmaan ja siinä tapahtuvaan oppimiseen. Tämä merkitsee sitoutumista ihmistieteelliseen asenteeseen. (Toiskallio 2000a, 14.) Nykyisellään sotilaspedagogisen teorian haaste on tulkita ja konkretisoida ihmistieteen perusluonnetta nykytodellisuudessa. Käsitteet sotiluus ja toimintakyky ovat muovautuneet kuvaamaan sitä tarvetta, joka nykypäivän sotilaspedagogiselle ajattelulle on ominaista. Nykyisessä maailmassa sotilaspedagogeilla onkin syytä tarkastella, minkälaista sotiluutta ja toimintakykyä koulutuksella ja kasvatuksella tulisi tavoitella. (Toiskallio 2009, 29.)

Mitään pelkästään ihmistieteille tyypillistä metodologiaa ei ole, vaan tutkimuksen kannalta oleellinen tieto hankitaan samoilla menetelmillä kuin muissakin tieteissä (Metsämuuronen 2006, 24). Joka tapauksessa, kun sekä tutkijana että tutkittavana on ihminen ja tutkimus tapahtuu elämismaailmassa, tutkimuksella on laadulliset lähtökohdat (Varto 1992, 26). Tutkimuksen laadullinen lähestymistapa on taustafilosofialtaan hermeneuttinen. Kysymyksessä on lähestymistapa, jossa tulkinnalla ja ymmärtämisellä on keskeinen sija. Ymmärtämisellä tarkoitetaan ilmiöiden merkitysten oivaltamista. (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 37.) Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä myös se, että siinä pyritään kuvaamaan jokin ilmiö tai tapahtuma (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85). Tässä tutkimuksessa pyrittiin nimenomaan sekä kuvailemaan AUK:a ja riviAUK:a että ymmärtämään ja tulkitsemaan riviAUK:n erityisyyttä esimerkkijoukkojen ja haastattelujen avulla. Koska laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161), tutkimus sisältää teoreettisen osuuden lisäksi myös empiirisen osuuden. Empiirisellä tutkimuksella tarkoitetaan yleisesti tutkimusta, jonka yhteydessä kerätään havaintoaineisto tai -materiaali jonkin tietyn menetelmän avulla (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 19).

Tutkimuksen tekemisessä sovellettiin fenomenografisen tutkimuksen teoriaa metodologisena lähestymistapana sekä tutkimusaineiston analyysiprosessin työkaluna. Metodologisella lähestymistavalla ymmärretään tutkimuksen menetelmällisten ratkaisujen kokonaisuutta, joka on riippuvainen puolestaan valituista tutkimusongelmista (Hirsjärvi ym. 2009, 132). Fenomenografisen tutkimuksen periaatteita hyödynnettiin tutkimusprosessin kaikissa eri vaiheissa, ja siten ne korostuvat myös tämän tutkimusraportin eri luvuissa. Koska fenomenografisen tutkimuksen perusoletukset eroavat muista laadullista tutkimusta ohjaavista lähestymistavoista, tutkimuksen käytännön toteutus edellyttää niihin tutustumista ja perehtymistä (Häkkinen 1996, 5).

2.2 Fenomenografia metodologisena lähestymistapana

Fenomenografia on laadullisesti suuntautunut empiirinen lähestymistapa, joka tutkii ihmisten erilaisia käsityksiä ympäröivästä maailmasta. Fenomenografiassa ei olla kiinnostuneita ihmisten ajattelu- ja havainnointiprosesseista sinänsä, eikä jonkin ilmiön syvimmästä olemuksesta, vaan siinä ollaan kiinnostuneita nimeen omaan ihmisten erilaisista käsityksistä jostakin tietystä ilmiöstä sekä näiden käsitysten keskinäisistä suhteista. (Järvinen & Järvinen 2000, 86; Huusko & Paloniemi 2006, 162.)

Fenomenologiasta poiketen fenomenografia ei ole tieteenfilosofinen tutkimussuuntaus, vaan käytännössä kehitetty menetelmä tehdä kvalitatiivista tutkimusta, metodinen suuntaus ja lähestymistapa (Simoila 1993, 21; Marton 1986, 40). Tosin fenomenografisella tutkimuksella on paljon yhtymäkohtia fenomenologiseen tutkimussuuntaukseen, ja ne saatetaan helposti sekoittaa keskenään. Martonin (1986, 40) mukaan fenomenologiassa pyritään pääsemään yksilöiden käsitysten ja kokemusten kautta ilmiöihin itseensä, kun fenomenografiassa keskitytään käsitysten eroavaisuuksien tutkimiseen. Fenomenografian nimi tulee sanoista ”ilmiö” ja ”kuvata” (Ahonen 1996, 114). Tämä fenomenografinen lähestymistapa on ruotsalaisen Ference Martonin ja hänen Göteborgissa toimivan tutkijaryhmänsä kehittämä. Hän tutki jo 1970-luvulla Göteborgin yliopistossa eri tieteenalojen tiedonmuodostusta ja yliopisto-opiskelijoiden käsityksiä oppimisesta. (Huusko & Paloniemi 2006, 163.) Hänen ensimmäinen fenomenografista tutkimusta käsittelevä teoksensa ilmestyi vuonna 1981, jonka jälkeen on ilmestynyt lukuisia tutkimuksia sekä menetelmällisiä ohjeita käsitteleviä teoksia (Gröhn 1993, 1). Suomessa fenomenografinen tutkimussuuntauksen käyttö on vielä vähäistä, mutta siinä pääasiallisena tavoitteena voidaan pitää arkipäivän käsitysten jäsentämistä. Suomalaiset fenomenografiaa koskevat esitykset ovat ilmestyneet pääosin kokoomajulkaisuissa, joita hyödynnettiin tässä tutkimuksessa. (ks. Häkkinen 1996, 5 - 6.)

Tässä tutkimuksessa päädyttiin käyttämään fenomenografiaa tutkimuksen metodologisena lähestymistapana ensinnäkin tutkijan omasta kiinnostuksesta fenomenografiaa kohtaan. Toiseksi lähestymistavan valintaan vaikutti aikaisempien tutkimusten vähäinen määrä tai jopa kokonaan puuttuminen. Kolmas syy, miksi fenomenografisen tutkimuksen teoriaa haluttiin käyttää tässä tutkimuksessa, oli se, että tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita ja haluttiin selvittää kouluttajien käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä, minkä perusteella olisi mahdollista hahmottaa puuttuvaa teoriaa ilmiöstä riviAUK.

Laadullinen tutkimus etenee yleensä eri vaiheissa, jotka toteutuvat joko järjestyksessä tai liittämällä koko tutkimusprosessin aikana. Kun laadullisessa tutkimuksessa aineistonkeruun väline on inhimillinen eli tutkija itse, voi aineistoon liittyvien näkökulmien ja tulkintojen katsoa kehittyvän tutkijan tietoisuudessa vähitellen tutkimusprosessin aikana. Kyse on tutkimustoiminnan ymmärtämisestä myös eräänlaisena oppimistapahtumana. (Kiviniemi 2007, 70.) Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin Ahosen (1996, 115) määritelmää fenomenografisen tutkimuksen etenemisestä neljässä vaiheessa. Vaiheet toimivat koko tutkimuksen teon lähtökohtina. Ahosen mukaan fenomenografinen tutkimus etenee seuraavasti: 1) Tutkija kiinnittää huomionsa asiaan tai käsitteeseen, josta näyttää esiintyvän erilaisia käsityksiä, 2) hän perehtyy asiaan tai

käsitteeseen teoreettisesti ja jäsentää alustavasti siihen liittyvät näkökohdat, 3) hän haastattelee henkilöitä, jotka ilmaisevat erilaisia käsityksiään asiasta ja 4) hän luokittelee käsitykset niiden merkitysten perusteella, ja selittääkseen käsityksien erilaisuuden hän kokoaa ne vielä ylemmän tason merkitysluokiksi. Käytin tätä edellä mainittua Ahosen teoriaa myös tämän varsinaisen tutkimusraportin jäsentelyssä.

2.3 Tutkijan esiymmärrys

Tutkimustyön aiheen valinta vaikuttaa monesti itsestään selvältä asialta, mutta se sisältää kuitenkin monia eettisiä valintoja. Tutkijana jouduin pohtimaan, onko tutkimusaihe ajan ja vaivan arvoinen, eli kannattaako valitsemaani aihetta tutkia? Tutkijana voin etsiä vastausta näihin kysymyksiin monelta eri kannalta. (Clarkeburn & Mustajoki 2007, 53.) Pyrin seuraavissa kappaleissa perustelemaan aiheeni valintaa oman esiymmärrykseni kautta.

Sen lisäksi, että Ahosen (1996) teoria fenomenografisen tutkimuksen etenemisestä johdatteli tutkimuksen tekemistä, myös omalla tutkijan esiymmärrykselläni tutkittavaa ilmiötä kohtaan on ollut merkityksensä. Tutkijan esiymmärryksellä tarkoitetaan kaikkia tutkijalle luontaisia tapoja ymmärtää tutkimuskohde jonkinlaisena jo ennen tutkimusta (Laine 2007, 32). Tutkijalle on tärkeää tunnistaa esiymmärryksensä tutkittavasta ilmiöstä ja ne on syytä tuoda esille, koska koko tutkimuksen objektiivisuus syntyy nimeen omaan tutkijan oman subjektiivisuuden tunnistamisesta (Eskola & Suoranta 1998, 17). Varton (1992, 27) mukaan kaikkeen tutkimukseen kuuluu myös mielenkiinto, jota tutkija tuntee aihettaan kohtaan. Tällaisella mielenkiinnolla ei tarkoiteta pelkästä uteliaisuudesta syntyvää kiinnostusta johonkin, vaan nimeen omaan tutkimuksellista mielenkiintoa. Tällä tarkoitetaan puolestaan tapaa, jolla tutkija asennoituu tutkimukseensa ja aiheeseen.

Ahosen (1996, 115) teorian mukaan olin tutkijana kiinnittänyt huomioni asiaan, josta näyttäisi esiintyvän erilaisia käsityksiä. Olin kiinnittänyt huomion käsitteeseen ja ilmiöön riviAUK. Sen lisäksi, että itselläni on kokemuksia riviAUK:n kouluttajana olemisesta, olen sopimussohilaana toimiessani ollut niin sanotun perinteinen AUK:n kouluttaja yhden kurssin ajan. Näin ollen itselläni oli tutkijana näkökulma sekä perinteisestä AUK:sta että riviAUK:sta. Kokemusteni perusteella ja perehdyttyäni alan lähteisiin ja aikaisempiin tutkimuksiin, saatoin todeta, että käsitteestä riviAUK ei näyttäisi esiintyvän pelkästään erilaisia käsityksiä, vaan siitä ei löytynyt juuri minkäänlaisia käsityksiä. Käsitteenä riviAUK:a ei juuri tunneta puolustusvoimien asiakirjoissa. Sen sijaan puolustusvoimien varusmiesten johtajakoulutusta käsittelevässä

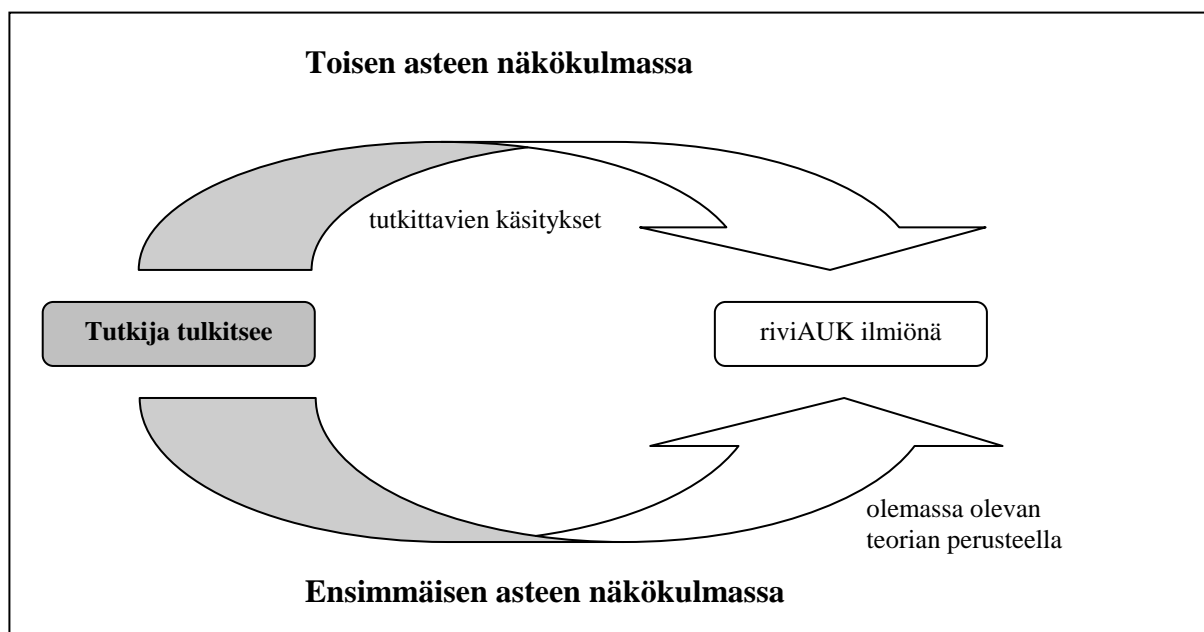
kirjallisuudessa puhutaan erikoisaliupseerikursseista. Näillä kursseilla ei kuitenkaan tarkoiteta riviAUK:a, ja näitä kahta ei pidäkään sekoittaa keskenään. Erikoisaliupseerikursseilla tarkoitetaan yleensä AUK:ja, jotka kouluttavat sotilaita niin sanottuihin erityistehtäviin, kuten aseseppä- tai talousaliupseereiksi. Näin ollen omat kokemukseni ovat ohjanneet tutkimuksellista mielenkiintoani ja asennoitumistani tutkimusprosessin suunnan valinnassa ja kysymyksen asettelussa.

2.4 Tutkimuksen ihmiskäsitys ja käsitykset tutkimuskohteena

Ihmiskäsitys on käsitys siitä, mitä ihminen on, kuinka se voidaan erottaa muista ilmiöistä ja mitkä ovat ihmiselle tyypilliset piirteet, joita ei voi ohittaa ihmisestä puhuttaessa (Varto 1992, 31). Sotilaspedagogiikan keskeinen tehtävä on ohjata ihminen uuden tiedon oppimisen mahdollisuuteen. On sama, mikä toimii sisältönä, ja esimerkiksi sotilaspedagogiikassa se voi olla mikä tahansa sotatieteiden osa. Keskeistä on kasvattaa ihmistä, jotta hän tulee tietämään. Ilman omaa kokemuksellisuutta ihminen ei ota vastaan tietoa. Tulla tietämään vaatii kykyä itsenäisyyteen ja vastuunkantamiseen sekä avoimeen vuorovaikutukseen. Sotilaspedagogiikan – ja siten myös tämän tutkimuksen – ihmiskäsitys on holistinen, jossa ei esimerkiksi tehdä eroa asioiden ja ihmisten johtamisen välillä, vaan kyse on yhdestä ja samasta vastuullisesta kasvusta ja johtajuudesta. (Huhtinen 2000, 60.)

Ahonen (1996) oli kuvannut fenomenografisen tutkimuksen vaiheita. Kyseisen teorian rinnalla tässä tutkimuksessa kiinnitettiin huomio myös ns. ensimmäisen ja toisen asteen näkökulmiin, joihin viitataan useissa fenomenografista tutkimusta käsittelevissä teoksissa (ks. mm. Niikko 2003; Marton 1981, 178). Niin sanottu ensimmäisen asteen näkökulma merkitsee sitä, että tutkija kuvaa jotakin todellisuuden ulottuvuutta suoraan, kun hän kohtaa sen kokemuksensa kautta. Tutkija kuvaa todellisuuden siis siten kuin se ilmenee yleensä. (Niikko 2003, 24.) Tässä tutkimuksessa ensimmäisen asteen näkökulmalla voidaan ymmärtää teoreettista viitekehystä ja sitä aikaisempaa tietoa, jota tutkittavasta ilmiöstä eli riviAUK:sta tiedetään. Fenomenografisessa tutkimuksessa ei olla kuitenkaan kiinnostuneita tästä, vaan niin sanotusta toisen asteen näkökulmasta ja toisten ihmisten kokemusten ja käsitysten tutkimisesta. Fenomenografiassa tapa kokea jotakin käytetään synonyyminä termeille käsittää tai ymmärtää jotakin. Toisen asteen näkökulmassa pyritään nimenomaan kuvaamaan jonkin yhteisen todellisuuden ilmiön, tässä tutkimuksessa riviAUK:n, merkityssisältöä, mikä tarkoittaa tutkittavien erilaisia ja yksilöllisiä näkökulmia ja käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä (Niikko 2003, 24 - 25). Voidaan ajatella, että tutkija tekee toisen asteen tulkintaa ilmiöstä; tutkittava ilmiö tulkitaan

kaksi kertaa (Eskola & Suoranta 1998, 149). Ensimmäisen ja toisen asteen näkökulmien erot tämän tutkimuksen osalta pyritään selventämään kuvion 1 avulla.



KUVIO 1. Ensimmäisen ja toisen asteen näkökulmien erot tässä tutkimuksessa

Tarkoituksena on tutkia todellisuutta sellaisena kuin tutkittavat ovat sen käsitteellistäneet. Koska heidän käsityksensä ovat tämän tutkimuksen empiirinen tutkimuskohde, termiä on syytä tarkastella lähemmin, joskaan kattavaa tai yhtenäistä määrittelyä ei tälle käsitys-käsitteelle ole fenomenografiassa esitetty (Häkkinen 1996, 23).

Fenomenografinen tutkimus on alun pitäen perustunut ns. kognitiiviselle oppimisnäkemykselle, jonka mukaan oppiminen tapahtuu siten, että henkilö kehittää mielessään kokemuksen ja vuorovaikutuksen kautta saamastaan informaatiosta mielessään itselleen ajatusrakenteita eli skeemoja ja kotsrukteja. Fenomenografinen tutkimus on kiinnostunut juuri näistä ajatusrakenteista, käsityksistä. (Ahonen 1996, 132.) Ihmisen käsityksiä suhteutetaan oppimisesta puhuttaessa usein käsitteisiin. Fenomenografisessa tutkimuksessa löydetään henkilöiltä yleensä moninkertainen määrä käsityksiä ilmiöstä tai käsitteestä verrattuna tietokannoista löytyviin määrittelyihin. Käsitykset saattavat kuitenkin muuttua, ja käsitys onkin dynaaminen ilmiö ja ihminen voi muuttaa käsityksiään ilmiöstä. Se ei kuitenkaan tarkoita samaa kuin mielipide, vaan se on ihmisen itselleen tietyistä perusteista rakentama kuva jostakin asiasta. Käsitys on nimenomaan konstruktio, jonka varassa ihminen edelleen jäsentää uutta asiaa koskevaa in-

formaatiota. (Ahonen 1996, 117.) Laineen (2007, 38 - 39) mukaan käsitykset eivät kuitenkaan läheskään aina ole omien kokemusten reflektiossa syntyneitä, vaan suurin osa yksilön käsityksistä on kotoisin yhteisöstä, ja ne ovat muodostuneet kaikenlaisen informaation, kasvatuksen, opetuksen ja sosialisoinnin kautta. Tämä erottaa henkilön käsitykset kokemuksista. Kokemus on omakohtainen, mutta käsitys ei välttämättä ole. Käsitykset voivat pikemminkin kertoa yhteisön perinteistä, tyypillisistä tavoista ajatella maailmaa. Käsitykset muodostuvatkin kiinnostaviksi vasta silloin, kun niillä on side tutkittavan henkilön toimintaan, tai jos tutkimuksen kiinnostuksen kohteena ovat tietyn yhteisön jäsenten käsitykset ja ajattelutavat, niin kuin tässä tutkimuksessa. Uljensin (1989, 19) mukaan käsitykset ovat nimeen omaan perustavanlaatuisen suhde yksilön ja ympäristön välillä.

Kieltä pidetään ajattelun ja käsitysten muodostamisen sekä niiden ilmaisemisen välineenä (Huusko & Paloniemi 2006, 164). Ihmisten tulee olla tietoisia omista käsityksistään, jotta he pystyisivät välittämään ne muille kielen avulla. Tämä on ehdoton edellytys fenomenografiselle tutkimukselle, koska tutkimus ja tutkimuksen aineisto perustuu nimeen omaan kielellisessä muodossa olevaan materiaaliin, esimerkiksi litteroituun haastatteluaineistoon. (Ahonen 1996, 121 - 122.)

Fenomenografian ajatuksena on, että eri ihmiset antavat erilaisia sisältöjä ilmiöille, ja he kokevat ja käsittävät sekä ymmärtävät samoja asioita eri tavoin (Niikko 2003, 27). Ihmisten käsitykset voivat olla hyvinkin erilaisia riippuen mm. iästä, koulutustaustasta, kokemuksista ja sukupuolesta (Metsämuuronen 2006, 228). Tähän tutkimukseen haastateltavia valittaessa kiinnitettiin huomiota nimenomaan tutkittavien ikään, koulutustaustaan, työkokemukseen ja tutkimusongelman kannalta olennaiseen kokemukseen AUK:n ja/ tai riviAUK:n oppilaiden kouluttamisesta. Sinänsä tutkimuksessa ei olla kuitenkaan kiinnostuneita tutkittavista itsestään, vaan nimenomaan heidän käsityksistään. Sillä ei siis ole merkitystä, kuka tutkittavista on ilmaissut mitään ja ovatko tietyt ilmiölle annetut merkitykset peräisin samalta henkilöltä vai ei. Käsityksistä ei pyritä tuottamaan yksilötason kuvauksia, vaan tarkoituksena on saada selville käsitysten eroja kyseisessä tutkittavien ryhmässä (Huusko & Paloniemi 2006, 165).

2.5 Tavoitteet ja tutkimusongelmat

Tutkijan mielenkiinto kohdistui toisen asteen näkökulmaan tutkimuksen teossa, jolloin olisi siis olennaista saada selville mahdollisimman kattavasti tutkittavien erilaiset käsitykset tutkitavasta ilmiöstä. Näkökulma rajasi samalla tutkimuskohteen. Näkökulmasta käsin pyrittiin ra-

kentamaan myös tämän tutkimuksen tutkimusongelmat. Sen lisäksi, että tutkimuksen tavoitteena oli kuvailla aliupseerikoulun ja rivialiupseerikoulun keskeisimmät koulutusrakenteet ja suurimmat erot, tutkimuksen tavoitteena oli myös tutkia koulutukseen osallistuvan henkilökunnan käsityksiä riviAUK:sta. Osaltaan tämän tutkimuksen tavoitteena oli luoda puuttuvaa teoriaa riviAUK:sta ja sen asettamista haasteista kouluttajille. Tässä yhteydessä teorialla tarkoitetaan yleistä kuvausta tutkittavasta ilmiöstä (Varto 1992, 102).

Tein varsinaisen tutkimusongelman asettelun niiden teoreettisten lähtökohtien pohjalta, joihin päädyin asiaa koskevaan teoriaan ja fenomenografiseen lähestymistapaan perehtyessäni. Yritin kääntää esiin tulleita ongelmia teoriamuotoon. Näin yritin saada ongelmista riittävän teoriapohjaisia, jotta niiden avulla pystyisin riittävän tarkasti ohjaamaan empiirisen aineiston hankintaa ja oman teorian edelleen kehittelyä. Toivoin siis onnistuvani saamaan riittävän syvälle luotaavia haastatteluteemoja sitomalla tutkimuksen ongelmat riittävän hyvin teoriaan. (Ahonen 1996, 134.)

Varsinaisina tutkimusongelmina oli selvittää:

Mitä käsityksiä riviAUK:n kouluttajilla on ilmiöstä riviAUK?

Minkälaisina kouluttajat käsittävät riviAUK:n johtaja- ja kouluttajakoulutuksen haasteet?

Alakysymyksinä esiin nousi seuraavia asioita:

Miten riviAUK:n ja AUK:n johtaja- ja kouluttajakoulutus eroavat toisistaan sisällöllisesti ja käytännön tasolla?

Minkälaisia vaatimuksia ohjeet ja määräykset antavat kurssien sisällölle ja ajankäytölle kurssin aikana?

Onko riviAUK:ssa mahdollisuus antaa johtaja- ja kouluttajakoulutusta ohjeiden mukainen määrä, vaikka teknistä ja aikaa vievää kalustokoulutusta on paljon?

Millä tavoin riviAUK:n oppilaille saadaan järkevää koulutustaidon opetusta riittävästi?

Mikä vaikutus kokonaisuuteen on sillä, että riviAUK:n valinnat tehdään huomattavasti myöhemmin kuin perinteisessä AUK:ssa?

3 RIVIALIUPSEERIKOULU ELÄMISMAAILMANA JA TEOREETTISENA MERKITYKSENÄ

Tämän tutkimuksen kohteena on ihminen ja hänen käsityksensä tutkittavasta ilmiöstä tietyssä laadullisessa elämismaailmassa, jolla tarkoitetaan sitä kokonaisuutta, jossa ihmistä voidaan tarkastella. Laadullisessa tutkimuksessa elämismaailmaa tarkastellaan merkitysten maailmana, jossa merkitykset ilmenevät ihmisen toimina, päämäärien asettamisina, suunnitelmina, hallinnollisina rakenteina, yhteisöjen toimina ja päämäärinä sekä muina vastaavina ihmisestä lähtöisin olevina ja ihmiseen päätyvinä tapahtumina. (Varto 1992, 23 - 34.) Käsittelin jo aikaisemmin ihmistä ja hänen käsityksiään tutkimuskohteena. Pyrin seuraavassa selventämään sitä elämismaailmaa, johon tutkittava ilmiö, riviAUK, sijoittui teoreettisesti ja niitä merkityksiä, joiden perusteella lähdin toteuttamaan tutkimuksen empiiristä osuutta.

Tutkimuksen keskeiset käsitteet muodostuvat pääasiassa aliupseerikoulutuksen viitekehyydestä ja siinä käytettävistä käsitteistä. Hahmottelen seuraavassa tutkimuksen teoreettisia lähtökohtia ja kuvailen aliupseerikoulutuksen sisältöä, johtaja- ja kouluttajakoulutusta panssariprikaatin ilmatorjuntapanssarivaunujoukkueessa ja ITPSV (90) vaununjohtajakoulutusta. Pyrin kuvailemaan nimenomaan perinteisen AUK:n ja riviAUK:n erovaisuuksia esimerkkijoukkueiden koulutussuunnitelmien avulla. Lisäksi hahmottelen teoreettisesti riviAUK:n haasteita, joihin saatoinkin keskittyä tutkimuksen empiirisessä osuudessa. Lopuksi kuvailen yleisiä periaatteita siitä, mitä kouluttamisesta ja oppimisesta ajatellaan sotilasorganisaatiossa.

3.1 Aliupseerikoulutuksen sisältö

Perinteisen aliupseerikoulun käyneiden sotilaiden palvelusura etenee pääsääntöisesti seuraavalla tavalla. Varusmiespalvelus alkaa kahdeksan viikkoa kestäväällä peruskoulutuskaudella, jossa opetetaan sotilaan perustaidot (Liesinen 2002, 149). Koko varusmieskoulutus perustuu yleiseen asevelvollisuuteen. Varusmieskoulutuksen yleisenä päämääränä on kouluttaa taistelu- ja sotakelpoinen sodan ajan joukko tai sen osa. Varusmiehet pyritään sijoittamaan jo koulutuksensa aikana tuleviin sodanajan organisaatioihin ja kokoonpanoihin. Varusmiesten taidollinen ja fyysinen suoriutuminen pyritään nostamaan koulutuksen aikana tasolle, jossa he kykenevät suoriutumaan kahden viikon ajan jatkuvassa taistelukokemuksessa oman koulutushaaransa mukaisissa tehtävissä sekä käymään yhtämittaisen 3 - 4 vuorokautta kestävästä vaativasta ratkaisutaistelusta. (Sotilaan käsikirja 2008, 15 - 16.)

Peruskoulutuskauden jälkeen osa sotilaista määrätään aliupseerikouluun saamaan sodanajan johtajakoulutusta. Aliupseerikoulu koostuu AUK 1 ja AUK 2 jaksoista. AUK loppuu juuri ennen seuraavan saapumiserän palvelukseen astumista, joten aliupseerit pääsevät vastaamaan alkuvaiheessa uusien varusmiesten kouluttamisesta. (Liesinen 2002, 149.)

Aliupseerikoulussa annettava johtajakoulutus antaa perustan koko asevelvollisuusajan kestäväälle ihmisten johtajaksi kehittymiselle ja kasvamiselle. Päämääränä on, että reserviin siirtynyt johtaja pystyisi itsenäisesti ja omatoimisesti aloittamaan oman joukkonsa kouluttamisen ja johtamisen valmiuden kohotuksen yhteydessä tai kertausharjoituksissa. (Sotilaan käsikirja 2008, 29.) Varusmiesten johtaja- ja kouluttajakoulutuksen tavoitteena on antaa varusmiesjohtajalle valmiudet johtaa ja kouluttaa omaa sodan ajan joukkoaan sekä rauhan että sodan aikana. Nykyaikainen sodankuva ja taistelukenttä edellyttävät asepalveluksen aikaiselta johtaja- ja kouluttajakoulutukselta sitä, että sen avulla saadaan kasvatettua mahdollisimman itsenäisiä, oma-aloitteisia, vastuuntuntoisia ja omaan ajatteluun kykeneviä johtajia. (Halonen 2007, 36.)

Puolustusvoimien tärkein tehtävä on taata yhteiskunnan turvallisuus. Koulutuksen antaminen on valmiuden ylläpidon ja kehittämisen ohella merkittävä edellytys uskottavalle puolustuskyvylle. (Kalliomaa 2004, 21.) Koko puolustusvoimia koskien on määriteltä yleiset koulutustavoitteet. Käytännössä kuitenkin joukko-osasto ja viimeistään perusyksikkö ratkaisevat sen, miten tavoitteet saavutetaan. Määrälliset tavoitteet kuten tiettyyn koulutukseen käytettävät tuntimäärät ovat suuntaa antavia. Perusyksikössä koulutuksen suunnittelulle antaa perusteet koulutusvaiheittain ja koulutushaaroittain käsketyt yleiset koulutussuunnitelmat, koulutushenkilöstön määrä ja osaaminen sekä koulutustilat ja maastot. Perusyksikössä päällikön tehtävänä on rakentaa kaikki asiat huomioiden toimiva perusyksikön koulutussuunnitelma, jonka mukaan tehdään viikko- ja päiväohjelmat. Perusyksikön päällikkö on yksikkönsä pääkouluttaja, mutta koulutuksen toteuttamisessa avainhenkilöinä ovat kouluttajat. (Sotilasjohtaja 1990, 127.)

Rauhan ajan joukko-osastot tuottavat joukkotuotantosuunnitelmiansa mukaisesti sodan ajan joukkoja. Tuotantotehtävän aika on yleisesti kaksi vuotta, jolloin siihen voidaan käyttää neljää eri aikaan palvelukseen astunutta saapumiserää. Tuotettavan joukon koon mukaan sen tuottamiseen voidaan käyttää 1 - 4 eri saapumiserää. Karkeana periaatteena voidaan pitää, että kahdesta peräkkäin palvelukseen tulevasta saapumiserästä koulutetaan yksi sodanajan perusyksikkö. Varusmieskoulutuksen tuloksena koulutettavat joukot voidaan kuitenkin kouluttaa monella eri tavalla. Koulutustapaan saattaa vaikuttaa muun muassa koulutuskalusto. (Envall

2009, 21 – 23.) Nykyinen joukkotuotantojärjestelmä on muuttanut koulutusta enemmän ”tämäkoulutukseksi” kohti tiettyä sodan ajan tehtävää (Kalliomaa 2004, 21). Kalliomaan (2004, 22) mukaan kouluttajan onkin huomioitava joukon ja yksittäisen koulutettavan sodan ajan tehtävän vaatimukset opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa.

Aliupseerikoulutusta annetaan pääsääntöisesti kaikissa varusmieskoulutusta antavissa joukoissa. Johtajakoulutusohjelmassa ja sen ohjeistamisessa on lähdetty siitä ajatuksesta, että ohjelma on perusta, jonka perusteella joukko-osastot voivat rakentaa omia tarpeitaan vastaavan koulutusohjelman ja koulutussuunnitelmat. Joukko-osastojen tulisi johtoryhmän tasolla määrittää varusmiesten johtajakoulutuksen tarpeet. Varusmiesten johtajakoulutuksen päämääränä joukko-osastojen näkökulmasta tulisi olla laadukas koulutus, joka vastaa joukon sodan ajan tarpeisiin. (Rannikko 2000, 108.)

Tässä tutkimuksessa esimerkkiprikaatina toimivassa Panssariprikaatissa (myöhemmin PSPR) on koulutusohjelmaan vaikutettu varsin merkittävästi. Osalla PSPR:n joukoista AUK suoritetaan rivimuotoisena. RiviAUK:n toteuttaminen on tyypillistä juuri joukoissa, joissa johtajien lisäksi myös miehistö palvelee 362 vuorokautta ja jossa käytetään teknisesti haastavaa kalustoa, esimerkiksi panssarivaunuyksiköissä.

Varusmiesten johtaja- ja kouluttajakoulutusohjelma toteutetaan 30 opintopisteen laajuisena kokonaisuutena (Varusmiesten johtaja- ja kouluttajakoulutus PAK A 1:5.1.8. Liite 1). Johtaja- ja kouluttajakoulutus rakentuu neljästä peruselementistä. Ohjelman luotettavuuden ja uskottavuuden takaaminen tieteellisellä tutkimuksella on ensimmäinen peruselementti. Toisena kohtana on ohjelmassa käytettävä syväjohtamisen malli ja sitä tukevat viitekehykset. Kolmantena elementtinä on ohjelman menetelmätieto eli ne koulutuskäytännöt, joilla kriittistä konstruktivistista oppimiskäsitystä sovelletaan koulutusohjelmaan. Neljäntenä elementtinä on oppiminen ja harjaantuminen johtajatehtävissä, joiden ytimenä on palautteen systemaattinen kerääminen ja sen analysointi. (Sotilaan käsikirja 2008, 30.)

3.2 Johtaja- ja kouluttajakoulutus Helsingin ilmatorjuntarykmentissä

Tässä tutkimuksessa perinteisen aliupseerikoulun esimerkkinä toimii Helsingin Ilmatorjuntarykmentin (myöhemmin HELITR) aliupseerikoulu, jonka koulutussuunnitelmien perusteella tässä kappaleessa selvitetään, kuinka paljon aikaa on suunniteltu käytettäväksi mihinkin koulutuskokonaisuuteen. Tässä kappaleessa ei erotella eri koulutusmääriä AUK:n ensimmäisen ja

toisen jakson välillä. Tuntimäärät ilmoitetaan kokonaisuuksina koko AUK:n ajalta. Tämä sen vuoksi, että jaksot rivi- ja perinteisessä AUK:ssa jakaantuvat eri tavoin, vaikka kokonaispituus onkin lopulta sama. RiviAUK:n ensimmäinen vaihe on merkittävästi pidempi kuin perinteisessä AUK:ssa, esimerkiksi PSPR:n koulutuskausikäskyn (2/2009) mukaan HELITR:n AUK:n ensimmäinen vaihe päättyy 22.10.2009 ja rivimuotoisen panssariAUK:n ensimmäinen vaihe loppuu vasta 26.11.2009. Molemmat AUK:t alkavat kuitenkin samaan aikaan.

HELITR:n AUK:ssa kaikkien oppilaiden yleiset opinnot kestävät koulutussuunnitelman mukaan 362 tuntia. Kaikille yhteiset opinnot koostuvat taistelu- ja marssikoulutuksesta, liikuntakoulutuksesta, yleisestä sotilaskoulutuksesta, kansalaiskasvatuksesta, yleisestä huoltokoulutuksesta, ase- ja ampumakoulutuksesta, johtaja- ja kouluttajakoulutuksesta sekä erilaisista koulutöistä eli kokeista ja testeistä. (HELITR:n AUK:n koulutussuunnitelma.)

Johtaja- ja kouluttajakoulutuksen suunnitelman liitteen 1 mukaan AUK:n aikana oppilaille pidetään 106 tuntia johtamis- ja koulutustaidon opetusta kolmen eri kurssin muodossa. Tämän lisäksi oppilailla on saman asiakirjan mukaan 56 tunnin mittainen johtamis- ja koulutustaidon harjoittelun kurssi. Nämä tunnit sisältyvät HELITR:n koulutussuunnitelmassa yleisiin opintoihin. (Varusmiesten johtaja- ja kouluttajakoulutus PAK A 1:5.1.8. Liite 1.)

HELITR:n AUK:n koulutussuunnitelman mukaan eri linjoilla on linjakohtaista koulutusta yhteensä 268 tuntia. Tämä tuntimäärä koostuu taistelu-, ampuma- ja kalustokoulutuksesta. Linjakohtaisessa koulutuksessa kokonaistuntimäärästä 57 tuntia koostuu kaluston käyttökoulutuksesta. Tämä tuntimäärä sisältää kaiken niin sanotun asekohtaisen koulutuksen, pois lukien ampumakoulutus, jota kullekin kalustotyyppille annetaan. (HELITR:n AUK:n koulutussuunnitelma.)

3.3 Johtaja- ja kouluttajakoulutus Panssariprikaatin panssarivaunujoukoissa

Tässä tutkimuksessa rivialiupseerikoulun esimerkkinä toimii Panssariprikaati. Seuraavassa tuodaan esiin syitä siihen, miksi PSPR:ssa on mahdollisesti päädytty suorittamaan panssarialiupseerikoulutus rivimuotoisena. Tässä luvussa käsitellään myös panssarialiupseerikoulujen yleistä rakennetta.

Yksi Panssariprikaatin tehtävistä on tuottaa oma-aloitteisia, sodan ajan tehtävänsä hallitsevia ja maanpuolustukseen myönteisesti suhtautuvia taistelijoita. Panssarijoukkojen joukkotuotan-

to ja koulutuskokoonpano suunnitellaan siten, että johtajat ja 362 vuorokautta palveleva miehistö muodostavat sodan ajan yksiköiden rungon. Näin koulutetut joukot voidaan sijoittaa koulutuskokoonpanojensa mukaisesti sodan ajan yksiköiksi. (PEMAAV-OS PAK 02:01.05 1998, 2.)

Panssarialiupseerikurssien valinnat tehdään peruskoulutuskauden sekä erikoiskoulutuskauden aikana ositetun kyvykkyyden ja sopivuuden sekä johtajatestien avulla. Panssarialiupseerikoulutukseen valituille annetaan sellaiset valmiudet, että he harjaantuvat johtamaan ja kouluttamaan koulutushaaransa mukaista joukkoa. Panssarialiupseerien on myös hallittava koulutushaaransa mukaisen ryhmän tai vastaavan osaston johtaminen. (PEMAAV-OS PAK 02:01.05 1998, 7.)

Panssarialiupseerikurssi (PSAUK) jakaantuu kahteen osaan. Ensimmäinen osa, PSAUK 1, kestää 12 viikkoa. PSAUK 1:n aikana opetuksen päämääränä on, että aliupseerioppilas oppii yleiset koulutushaaransa mukaiset ryhmän tai partion perustiedot ja -taidot. Toinen osa, PSAUK 2, kestää neljä viikkoa ja sen päämääränä on, että koulutettavat osaavat toimia hyvin koulutushaaransa mukaisen ryhmän tai partion johtajana. Koulutettavien on myös hallittava erikoiskoulutuksensa mukaiset tehtävät. (PEMAAV-OS PAK 02:01.05 1998, 7.)

Panssarivaunutehtäviin koulutettaville johtajille koulutus annetaan miehistön kanssa yhdessä (PEMAAV-OS PAK 02:01.05 1998, 7). Ilmatorjuntapanssarivaunu (90) -joukkueen miehistöön kuuluvat vaunun johtajan, joka saa johtajakoulutuksen, lisäksi vaunun ajaja sekä vaunun ampuja (ItPsvJ (90) TstteknKoulOhje 2004, 11 - 12). Tällöin kun aliupseerioppilaat eivät siirry erilliseen aliupseerikouluun, kutsutaan muodostunutta koulutusryhmää rivialiupseerikouluksi johtajakoulutusta saavien osalta.

3.4 Ilmatorjuntapanssarivaunu (90) -vaununjohtajan koulutus

Tämän luvun tarkoituksena on tuoda esille, miten koulutus jaksottuu tutkimuksen empiirisessä osassa esimerkkinä olevassa ilmatorjuntapanssarivaunujoukkueessa (ITPSV (90)). Lisäksi tässä luvussa tuodaan esiin niitä erityisvaatimuksia, joita panssarivaunun johtajan koulutukseen liittyy, sekä asioita, jotka ohjeiden ja määräysten mukaan on otettava huomioon vaunun johtajia koulutettaessa.

Panssarialiupseerikurssin ensimmäisellä jaksolla tavoitteena on antaa oppilaille ilmatorjuntapanssarivaunuryhmän johtajan perustiedot ja -taidot sekä suorittaa panssarivaunun johtajan

erityislupatutkinto. Oppilaan on tunnettava ilmatorjuntapanssarivaunun ominaisuudet, eri järjestelmät, erikois- ja varomääräykset sekä muut vaunuryhmän johtamiseen vaikuttavat asiat. Oppilaan on osattava ammunnanhallintajärjestelmän käyttö ja tulitoiminnan johtaminen erilaisissa tilanteissa sekä vaunun liikkeen johtaminen ja käyttäjän tekemät huollot vaunulle. (PE-MAAV-OS PAK 02:01.05 1998, 78.)

Panssarialiupseerikurssin toisella jaksolla on tarkoitus antaa oppilaalle tiedot ja taidot, jotta oppilaat voisivat toimia osaavina ilmatorjuntapanssarivaunun johtajina oman joukkueensa puitteissa. Oppilaiden on myös osattava panssarivaunun johtamisessa tarvittavat järjestelmät. Oppilaan on PSAUK:n toisen osan jälkeen tunnettava ryhmänsä kouluttamisen perusteet ja oman organisaationsa kokoonpano ja käyttöperiaatteet. Lisäksi oppilaan on osattava omien koneiden tyyppitunnistus, ilmatorjunnan tehtävät ja taisteluvälmäasteet. Oppilaan on osattava myös johtaa vaunuaan, sen henkilöstöä ja vaunulle tehtäviä toimenpiteitä eri tilanteissa. Oppilaan tulee ymmärtää panssarivaunun johtajan vastuu panssarivaunun miehistöstä ja kaluston taistelukelpoisuudesta. (PEMAAV-OS PAK 02:01.05 1998, 78 - 79.)

Ilmatorjuntapanssarivaunun (90) johtajan erityisluvan saamiseksi varusmiesoppilaan on saatava 240 tuntia koulutusta. Koulutus jakaantuu siten, että siitä 20 tuntia on liikenneopetuksen teoriaa sisältäen ennakoivan ajon tunnit, määräykset panssariajoneuvojen käytöstä sekä varomääräykset. Panssarivaunun käsittely- ja rakennekoulutusta on oltava vähintään 220 tuntia. Se sisältää vaunun johtamisharjoittelua viisi tuntia sekä johtajille annettavan yhden tunnin alkeisajoharjoittelun. (PE TEKNTAR -OS PAK 04:02, LIITE 2, ALALIITE 2.1 ja LIITE 3.)

RiviAUK:n oppilaat on nimitettävä ennen varsinaisen ajokoulutuksen aloittamista. Tällöin tiedetään, ketkä aloittavat vaunun johtajan koulutuksen ja ketkä taas vaunun ajajan harjoittelun. Tulevat vaunun johtajat siis nimitetään oppilaisiksi riviAUK:n aikana. Normaalisti aliupseerioppilaat nimitetään noin kuusi viikkoa kestäneen rakennekoulutuksen jälkeen (Tuominen 2006, 110).

3.5 Perinteisen aliupseerikoulun ja rivialiupseerikoulun erot ja teoreettiset haasteet johtaja- ja kouluttajakoulutukselle

Edellä on kuvattu ja määritelty eri tavalla suoritettavien aliupseerikoulujen sisältöjä. Taulukoon 1 on pyritty kokoamaan tiivistäen eri tavalla suoritettavien aliupseerikoulujen merkittävimmät erot. Taulukon 1 perusteella voidaan siis todeta, että AUK ja riviAUK toteutetaan hy-

vin eri tavalla ja riviAUK:n toteuttaminen luo aivan omanlaisensa haasteet varusmiesten johtaja- ja kouluttajakoulutuksen käytännön toteutukselle jo teoreettisesti.

	AUK	RiviAUK
Esimerkkijoukkue	HELITR AUK	PSPR/HELITR ITPSV (90) vaununjohtajan koulutus
Valinnat	Heti peruskoulutuskauden jälkeen	6 - 7 viikkoa peruskoulutuskauden jälkeen
Johtamisharjoittelu	AUK:ssa harjoitellaan vertaisten kanssa	Alusta asti sodan-ajan- organisaation mukaiset alaiset
Alaiset	Nuorempaa saapumiserää	Samaa saapumiserää
Kalustokoulutus	57 h	240 h → jonka jälkeen saa osallistua ajokokeeseen
JOKO-koulutuksen teoria	106 h	Miten ehditään?
JOKO-koulutuskäytäntö	56 h	Itsenäisesti: 56 h → Valvotusti: miten ehditään?

TAULUKKO 1. Eri tavalla suoritettavien AUK:jen merkittävimmät erot.

(Ks. HELITR:n AUK:n koulutussuunnitelma; Liesinen 2002, 149; PEMAAV-OS PAK 02:01.05 1998, 7; PE TEKNTAR -OS PAK 04:02, LIITE 2, ALALIITE 2.1 ja LIITE 3; Tuominen 2006, 110; Varusmiesten johtaja- ja kouluttajakoulutus PAK A 1:5.1.8. Liite 1.)

Valittaessa sotilaita perinteiseen aliupseerikouluun, valinnat tehdään peruskoulutuskauden lopulla. Sen sijaan oppilaat valitaan riviAUK:uun vasta viikkoja peruskoulutuskauden jälkeen, jolloin sotilaat ehtivät toimia tulevan sodanajan kalustonsa ja oman sodanajan joukkueensa kanssa ennen valintoja. Ennen valintoja riviAUK:uun menevät henkilöt pääsevät oikeasti myös johtamaan joukkoa antaessaan näyttöjä aliupseerikouluvalintaa varten. Valintoja tekevät kouluttajat saavat ennen valintojen tekemistä hyvän kuvan siitä, miten kyvykkäät sotilaat ovat toimimaan oman sodanajan kalustonsa kanssa. Näin ollen voidaan sanoa, että riviAUK:uun valitut henkilöt ovat tarkemman valintaseulan käyneitä ja omaavat näin ollen paremmat edellytykset onnistua tehtävässään toimia ryhmän johtajina perinteiseen AUK:uun valittuihin henkilöihin verrattuna.

Yksi merkittävä ero, jolla saattaa hyvinkin olla vaikutusta oppilaiden johtajana kehittymiselle on se, että perinteisessä AUK:ssa oppilaat harjoittavat johtamistaitojaan johtamalla toisiaan, eli vertaisiaan. Oppilaiden valmistuttua perinteisestä AUK:sta heidät sijoitetaan pääsääntöisesti ryhmänjohtajan tehtäviin, jolloin heidän johtamansa joukko muodostuu nuorempaa saapumiserää olevasta miehistöstä. Vain harvassa tapauksessa perinteisessä AUK:ssa pääsee johtamaan oikeita tulevia alaisiaan jo ennen valmistumista. Sen sijaan riviAUK:ssa opiskelevat oppilaat ovat toimineet jo koko AUK:nsa ajan oman sodan ajan joukkonsa kanssa, joten johtamisharjoittelu on tehty aitojen omaan organisaatioon kuuluvien alaisten kanssa. RiviAUK:n käyneet johtajat ovat pääsääntöisesti samaan aikaan palveluksensa aloittaneita kuin johtamansa miehistökin, jolloin johtajilla ei ole luontaista vanhemman sotilashenkilön tuomaa auktoriteettitietua. RiviAUK:n johtajan on siis osoitettava omat esimiestaitonsa alaisilleen oman osaamisensa kautta ja riittävällä ammattitaidolla sekä tätä kautta saada luotua luottamus ryhmäänsä. Toisaalta riviAUK:sta valmistunut varusmiesjohtaja tuntee oman sodan ajan organisaatioonsa kuuluvat alaiset hyvin jo johtajakautensa alkaessa.

RiviAUK:lle asetetut koulutukseen käytettävät tuntimäärätavoitteet on lähes mahdotonta saavuttaa. Kaiken muun koulutuksen ohella aika, joka on varattuna kalustoa varten, on riittämätön riviAUK:lle. On yksinkertaisesti mahdotonta suorittaa 240 tunnin koulutuspaketti linjakohtaiseen kalustokoulutukseen varatussa 57 tunnissa. RiviAUK:n esimerkkinä toimivan ITPSV (90) -joukkueen vaatimuksista sanotaan, että sen on kyettävä erittäin hyvään maasto- liikkuvuuteen ja pystyttävä liikkuvuudeltaan jopa samaan kuin suojattavana kohteena olevat rynnäkkö- ja taistelupanssarivaunuyksiköt (Tuominen 2006, 129 - 130). Tästä on pääteltävissä, että vaunun liikuttelu on oleellinen osa ITPSV:n johtajan tehtäviä. Panssariajoneuvojen yleisajo-ohjeen (PEmat-os PAK 3.40/31.8.1973) mukaan vaunua liikuteltaessa on aina oltava vähintään vaunun ajaja ja vaunun johtaja. RiviAUK:ssa annettavaa kalustokoulutusta vaunukalustolle ei juuri ole mahdollista tiivistää. Koulutus tähtää pääsääntöisesti siihen, että vaunun johtaja kykenee turvallisesti käyttämään ja liikuttelemaan vaunuaan. Ennen vaunun johtajan erityislupatutkinnon suorittamisen aloittamista on pystyttävä osoittamaan kirjallisesti, että vaadittu 240 tunnin vähimmäismäärä täyttyy oikein jakautuneena.

Johtajakoulutuksen teoriaa tulisi olla yhteensä 106 tuntia ja johtajakoulutuksen käytäntöä taas 56 tuntia. 240 tunnin kalustoon liittyvän koulutuksen määrän perusteella voidaan todeta, että muulle teorian opiskelulle ja käytännön harjoittelulle ei jää riittävästi aikaa rivimuotoisessa AUK:ssa. Missään asiakirjassa ei ole erikseen määrätty, miten rivimuotoisessa AUK:ssa tulisi

toteuttaa edellä mainittuja opintokokonaisuuksia, ohjeet ovat vain yleisesti kaikille aliupseeri-kouluille.

3.6 Puolustusvoimien koulutuskulttuuri omassa toimintaympäristössään

Tässä luvussa tuon esille yleisemmällä tasolla kouluttamiseen ja oppimiseen liittyviä asioita ja käsityksiä sotilasorganisaatiossa ja sen luomassa toimintaympäristössä. Esittelen myös Hannu Salakarin teoksen *Toiminta ja oppiminen – koulutuksen kehittämisen tulevaisuuden suuntaviivoja ja menetelmiä* (2009), Majuri Pekka Halosen väitöskirjan *Puolustusvoimien koulutuskulttuurin rakentuminen* (2007), Tuomo Revon tutkimuksen *Varusmieskoulutuksen palautekulttuuri murroksessa* (2001) sekä kadettiväepeli Antti Waltarin tutkimuksen *Pala varusmieskoulutuksen palautekulttuuria – Kouluttajien käsityksiä palautteesta ja sen antamisesta* (2005).

Tutkimukseni tuloksia tarkasteltaessa voidaan nähdä yhtäläisyyksiä yleisten koulutuskulttuurillisten asioiden suhteen myös puolustusvoimien ulkopuolella. Tämän vuoksi olin käyttänyt omia tutkimustuloksiani selventämässä Hannu Salakarin (2009) teosta, jossa käsitellään yleisesti koulutuksen kehittämistä ja oppimista eri menetelmien avulla. Kirjassa pyritään antamaan monipuolinen kuva erilaisista koulutuksen kehittämiseen liittyvistä mahdollisuuksista ja nykykuvasta. Kirjassa käsitellään muun muassa tekemällä oppimista ja toiminnallisia opetusmenetelmiä. Koulutuksen kehittämistyötä esitellään hyvin konkreettisella tasolla ja esiteltyjä menetelmiä soveltamalla onkin mahdollista parantaa koulutuksen laatua ja tehostaa oppimista. Yhtäläisyydet puolustusvoimien koulutuskulttuurin tulevaisuuden näkymiin ja nykytilaan olivat selvästi nähtävissä. Pohdin niitä tutkimukseni tulosten yhteydessä.

Majuri Pekka Halonen (2007) on väitöskirjassaan tutkinut puolustusvoimien koulutuskulttuuria, sen nykytilaa ja tulevaisuuden näkymiä. Halonen on määritellyt väitöskirjassaan koulutuskulttuurin monitasoiseksi kokonaisuudeksi, joka ohjaa toisaalta kouluttajien ajattelu- ja toimintamalleja ja toisaalta asevelvollisten koulutusta. Halosen mukaan koulutuskulttuuriin liittyy myös toimintakulttuurin käsite, jolla hän tarkoittaa kouluttajien jokapäiväisiä työtapoja sekä opetus-, koulutus- ja toimintakäytäntöjä. Väitöskirjansa empiirisessä osuudessa Halonen on tarkastellut koulutuskulttuurin käytäntöjä ja erilaisia keinoja sen kehittämiseksi. Empiirinen osuus perustui varsin kattavaan määrään haastateltavia ja aineisto analysoitiin fenomenografisella tutkimusotteella. Halonen kertoo tutkimuksensa tuloksista muun muassa, että varusmieskoulutuksessa koulutuskulttuurin kehitystä hidastavaksi tekijäksi koettiin kovat tavoitteet oppimiselle suhteessa käytössä olevaan aikaan. Halosen mukaan hänen tutkimuksensa osoitti, et-

tä suurimmat varusmieskoulutuksen kehitystarpeet liittyvät toimintaympäristöihin ja kouluttajat itsekin näkivät tärkeäksi pyrkiä aktivoivien opetusmenetelmien käyttöön sekä varusmiesten oman ajattelun tukemiseen. Halosen väitöskirjan tulososiosta voidaan löytää yhtymäkohtia tähän tutkimukseen ja pyrin huomioimaan niitä tutkimukseni tuloksia tarkastellessa.

Puolustusvoimien koulutuskulttuuri henkilöityy koulutustehtävissä oleviin henkilöihin, joita kutsutaan kouluttajiksi (Halonen 2007, 42). Sotilaskouluttaja on siis alansa oppimisen ja kasvatuksen asiantuntija. Kouluttaja suunnittelee, toteuttaa, johtaa, arvioi ja kehittää koulutusta. (Toiskallio 2002a, 22.) Halosen (2007, 43) mukaan kouluttaja tarvitsee työssään onnistumiseen monia erilaisia valmiuksia, joissa yhdistyvät käytännön tiedot ja taidot sekä kokemuksen kautta omaksutut soveltamisvalmiudet.

Kouluttajan toiminta silloin, kun hän ei itse toimi aktiivisesti kouluttajana, vaikuttaa myös joukon toimintaan sekä oppimiseen. Kaikessa sotilaskoulutuksessa tulisi päästä tilanteeseen, jossa yksittäinen taistelija tai kokonainen sotilasjoukko kykenee soveltamaan oppimaansa tietoa oma-aloitteisesti uudessa tilanteessa. Sillä, miten kouluttaja valvoo suorituksia ja miten oppijat tämän valvonnan kokevat, on myös vaikutusta asiaan ja oppimistilanteeseen. Voidaan nimetä kaksi erillistä päämenetelmää valvonnan suorittamiselle tällaisissa tilanteissa. Toinen on suoritustavan valvonta ja toinen lopputuloksen toteaminen. Valvontatavan valitsemiseen vaikuttavat erilaiset toimintaa rajoittavat varomääräykset, onko tietyn asian toteuttamiselle vaihtoehtoisia tapoja ja saadaanko pelkän lopputuloksen toteamisella varmistettua, että onko joukon toiminta ollut sellaista kuin sen halutaan kokonaisuudessaan olevan. (Anttila 2002, 107.)

Sotilasorganisaatiossa oppiminen on suhteellisen haastavaa, koska koulutettavilla ei juuri ole aikaisempia tietoja heille opetettavista aiheista. Tämän vuoksi myös kouluttajan tehtävän voidaan oikeutetusti ajatella olevan varsin haasteellinen. Oppimisen kannalta olennaista sotilasorganisaatiossa on koulutettavan mukautumiskyvyn kehittäminen, jolloin oppija kykenee ennakoidaan toimintaympäristöjen muutoksia ja reagoimaan esimerkiksi vuorokauden aikojen tai ilmasto-olosuhteiden muutoksiin säilyttäen hallinnan kokonaistapahtumasta. (Halonen 2002b, 37 – 38.)

Opetustapahtumassa kouluttajan käsitys oppimisesta on keskeisin vaikuttava tekijä (Kallio-maa 2004, 21). Kouluttaja valitsee kulloiseenkin opetustapahtumaan oppimistavoitteiden saavuttamisen kannalta parhaan opettamisen muodon eli opetusmenetelmän. Opetusmenetelmän

valintaan vaikuttavat kouluttajan oman kokemuksen lisäksi myös käytössä olevat opetusvälineet sekä muu kouluttajajenkilöstö, esimerkiksi apukouluttajat. Myös kouluttajan persoonalliset ominaisuudet ja valmiudet vaikuttavat parhaiden käytäntöjen ja opetusmenetelmien valintaan. (Halonen 2002a, 45 – 48.)

Sotilasorganisaatiossa ja sen koulutuskulttuurissa on perinteisesti rajoitettu koulutettavien itseohjautuvuutta ja vähätelty sen merkitystä oppimistavoitteiden saavuttamisessa. Itseohjautuvuuden merkitystä tulisi kuitenkin selvästi korostaa sotilasorganisaatiossa. Itseohjautuvuutta, esimerkiksi ohjattua itseoppimista, tulisi tukea, jotta se tarjoaisi mahdollisuuden erilaisille yksilöille käyttää parhaiten itselleen soveltuvia opiskelumenetelmiä tavoitteiden saavuttamiseksi. Sotilasorganisaation sisällä itseohjautuvuuden käyttämistä oppimismenetelmänä on rajoittanut tämänsuuntaisen kulttuurin puuttuminen. (Halonen 2002b, 38.) Puolustusvoimien ulkopuolellakin on Salakarin (2009, 14) mukaan painotettu faktojen hallinnan ja tietopuolisen lisäämisen sijaan toimintaa oppimisen lähteenä, eli tekemällä oppimista ei Suomessa ole perinteisesti arvostettu korkealle. Itseohjautuvuuden koetaankin olevan tietoyhteiskunnan oppimiselle ja opettamiselle mukanaan tuoma haaste. Oppijan tulee itse kyetä oppimaan hakemaan tietoa tarkoituksenmukaisimmalla tavalla. (Kalliomaa 2004, 20.)

Tärkeiden kysymysten herättäminen sekä oppijan ajattelu- ja ymmärtämisvalmiuksien parantaminen kuuluvat oleellisena osana kouluttajan tehtäviin. Ongelmakeskeinen opetus ja mahdollisimman yksityiskohtaisen palautteen käyttö opetuksen osana luovat hyvät edellytykset selviytyä edellä mainituista kouluttamisen haasteista. Kaikki opetus tulisi järjestää niin, että oppijalle annetaan mahdollisuus aktiiviseen toimintaan, omaan ajatteluun. Kouluttajan tehtäväksi jää valita opetusmenetelmät ja luoda oppimisympäristöt siten, että aktiivista oppimisprosessin muodostumista tuetaan. (Halonen 2002b, 36 – 37.) Oppimisprosessissa korostuu puolestaan oppijan oman ajattelun tärkeys. Mitä enemmän oppijan oma ajattelu aktivoituu, sitä paremmin hän oppii ja sitä laadukkaampaa oppiminen on. Kouluttajan tehtävä onkin pyrkiä luomaan oppimista tukevia puitteita, niin sanottuja oppimisympäristöjä. Kouluttajan tehtävänä on myös kehittää oppimaan oppimisen valmiuksia. Kouluttajan rooli onkin nähtävänä entistä enemmän ohjaajana. (Halonen 2002b, 36 – 37.) Yleisenä tavoitteena voidaan pitää, että opettajan rooli muuttuu yhä enemmän tiedon välittäjästä ja jakajasta oppimisympäristön suunnittelijaksi ja tuottajaksi (Kalliomaa 2004, 23).

Palautteen antamisella ja sen saamisella on erittäin tärkeä asema, jotta oppiminen saadaan ohjattua oppimistapahtumalle asetetun tavoitteen suuntaan. Erityinen vaikutus palautteella on

varusmiesjohtajien motivaatioon ja toiminnan kehittymiseen. Palautteen antamisessa kouluttajalla tulisi olla mielessään tärkeimpänä kysymyksenä, miten tietyillä toimenpiteillä voidaan, palautetta antamalla, parantaa yksilön ja sitä kautta koko joukon suorituskyykyä. Palaute itsessään on sisäisen tai ulkoisen toimintaympäristön antamaa informaatiota siitä asiasta, jonka mukaan oppija voi muuttaa omaa käyttäytymistään tai toimintaansa asetetun tavoitteen suuntaan. Palaute voidaan jakaa ulkoiseen ja sisäiseen. Ulkoinen palaute on kaikkea sitä informaatiota, mitä koulutettava saa oman käyttäytymisensä muuttamiseksi tai korjaamiseksi. Ulkoista palautetta voidaan saada kouluttajilta, vertaisilta tai alaisilta sekä kaikilta mahdollisilta välitöntä palautetta tarjoavilta kanavilta, esimerkiksi maalitoiminnan järjestelyistä. Sisäistä palautetta koulutettava saa itselleen omista kokemuksistaan oppimisprosessin etenemisestä, onnistumisista ja koulutustapahtumasta itsestään. Palaute voi perustua kouluttajien aikaisempiin havaintoihin ja kokemuksiin, jolloin sitä annetaan jo ennen suoritusta, koulutuksen aikana saatujen havaintojen perusteella annettuun välittömään palautteeseen tai koulutuksen jälkeiseen tapahtuman ajalta saatuun informaation. (Halonen 2002b, 40 – 43.)

On tärkeää, että palaute on välitöntä ja jatkuvaa. Välittömän palautteen tulee olla ohjauskustelu, jossa varusmiesjohtaja arvioi itse oman toimintansa. Tärkeimpänä asiana palautteen kannalta huomioitavana on se, että saavutettiin tapahtumassa haluttu lopputulos ja sille asetettu tavoite. Itseohjautuvuuden kannalta on erittäin tärkeää, että välittömän palautteenantotilaisuus alkaa varusmiehen itsearviointilla, jonka jälkeen kouluttaja kertoo vasta omat havaintonsa. Palautetilanteen ilmapiirillä on myös vaikutusta siihen, tukeeko keskustelu oppimista. (Nissinen 2003, 55.)

Tuomo Repo on tutkimuksessaan (2001) tutkinut varusmieskoulutuksessa annettavan ulkoisen palautteen merkitystä koulutettavien näkökulmasta. Tutkimuksen pääaineisto kerättiin teema-haastattelun avulla ja analysoitiin fenomenografisesti. Revon tutkimuksessa selvennetään sitä, minkälainen käsitys varusmiesjohtajilla itsellään on palautteesta ja palautejärjestelmästä. Tutkimuksessa esiin tulevat tulokset tukevat selkeästi varusmieskoulutuksessa tehtyjä uudistuksia, ja tuloksissa korostuu selvästi muun muassa yksilöllisyys ja yksilön vastuu oppimisesta. Tutkimuksessa ilmenee, että varusmiehet haluavat palautetta joka suunnasta, oikealla tavalla ja oikein ajoitettuna. Palautteen antamisen todettiin tutkimuksessa vaativan kouluttajalta ammattitaitoa, kokemusta ja kyykyä asettua oppijan asemaan. Revon tutkimuksen tuloksista on löydettävissä yhtymäkohtia tämän tutkimuksen palautetta käsitteleviin tuloksiin.

Antti Waltari (2005) on tutkimuksessaan pyrkinyt selventämään kouluttajien käsityksiä palautteesta ja sen antamisesta. Aineisto kerättiin kyselylomakkeilla ja teemahaastatteluin kymmeneltä puolustusvoimien palkattuun kantahenkilökuntaan kuuluvalta kouluttajatehtävissä toimivalta henkilöltä. Waltarin tutkimukseen osallistuneet kouluttajat oli pyritty valitsemaan siten, että he edustivat mahdollisimman hyvin keskivertokouluttajaa. Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että kouluttajien käsitykset palautteesta ovat moderneja ja heillä on halua käyttää palautetta tehokkaasti hyväkseen koulutettavien kehittämisessä, mutta resurssien koetaan olevan esteenä palautteen tehokkaimmalle käytölle. Waltarin tutkimuksen tulokset antavat vertailukohtaa oman tutkimukseni kouluttajien käsityksiin palautteen käytöstä kouluttamisen välineenä.

4 TUTKIMUKSEN EMPIIRISEN OSUUDEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa selvitetään tutkimuksen empiirisen osuuden toteuttaminen. Jo luvussa 2 esiteltiin tutkimuksen toteuttamisen lähtökohtia ja fenomenografisen tutkimusotteen merkitystä koko tutkimusprosessissa. Fenomenografia on siis laadullisesti suuntautunut empiirinen tutkimusote, joka tutkii ihmisten erilaisia käsityksiä jostakin ilmiöstä (Järvinen & Järvinen 2000, 86). Tässä luvussa keskitytään kuvailemaan ja perustelemaan varsinaisen aineistonkeruumenetelmän valintaa ja haastattelujen toteutumista. Haastattelu on tavallisin fenomenografisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmä (Ahonen 1996, 136).

Tutkimuksen teossa käytettiin esimerkkeinä Panssariprikaatin eri joukkoja. Eri asiakirjoja, suunnitelmia ja käskyjä hyödyntäen kuvailtiin jo edellä perinteistä AUK:a eli Helsingin Ilmatorjunta rykmentin AUK:a sekä esimerkkiä ns. riviAUK:sta eli ilmatorjuntapanssarivaunujoukkueen AUK:a. Tutkimuksen empiirinen osuus toteutettiin Panssariprikaatissa ilmatorjuntapanssarivaunujoukkueen koulutuksen pohjalta, jossa aliupseerikoulutusta on toteutettu nimenomaan rivimuotoisena. RiviAUK:n toteuttaminen on tyypillistä juuri joukoissa, joissa johtajien lisäksi myös miehistö palvelee 362 vuorokautta ja jossa käytetään teknisesti haastavaa kalustoa, esimerkiksi panssarivaunuyksiköissä.

4.1 Aineistonkeruumenetelmänä teemahaastattelu

Haastattelu on yksi tiedonhankinnan perusmuoto ja se voidaan tehdä monista lähtökohdista käsin ja toteuttaa monin eri muotoin (Hirsjärvi & Hurme 2008, 11). Tässä tutkimuksessa käy-

tettiin varsinaisena aineistonkeruumenetelmänä teemahaastattelua eli puolistrukturoitua haastattelua. Kyseessä on eräänlainen keskustelu, joka tapahtuu tutkijan aloitteesta ja tutkijan ehdoilla, mutta jossa tutkija pyrkii vuorovaikutuksessa saamaan selville haastateltavilta tutkimusongelman kannalta kiinnostavat asiat (Eskola & Vastamäki 2007, 25). Teemahaastattelutilanteessa edetään tiettyjen keskeisten etukäteen valittujen teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten varassa. Teemahaastattelussa ei voi kuitenkaan kysyä mitä tahansa, vaan siinä pyritään löytämään merkityksellisiä vastauksia tutkimuksen ongelmanasettelun mukaisesti. Tämän tutkimuksen etukäteen valitut teemat perustuivat pääasiassa tutkimuksen viitekehukseen eli tutkittavasta ilmiöstä, riviAUK:sta, jo aikaisemmin tiedettyyn teoriaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75.) Sen lisäksi teemojen valintaa ohjasivat luonnollisesti tutkimusongelmat, jotka oikeuttivat erilaisten kysymysten esittämiseen (Eskola & Vastamäki 2007, 34) sekä tutkijan oma esiymmärrys tutkittavasta ilmiöstä.

Teemahaastattelun teemoja oli kolme. Ensimmäisen teema muodostui riviAUK:sta käsitteenä ja AUK:n ja riviAUK:n eroista. Toinen teema muodostui riviAUK:n koulutussisällöstä, ja kolmas teema muodostui riviAUK:n erityispiirteiden asettamista haasteista. Nämä kolme teemaa muodostivat luonnollisesti haastattelunkysymysten teemarungon ylimmän tason kysymykset eli ne aihepiirit, joista oli tarkoitus keskustella; ja toisen tason kysymykset olivat teemaa tarkentavia kysymyksiä. (Eskola & Vastamäki 2007, 37.) Varsinaisissa haastatteluissa pyrittiin käsittelemään haastatteluteemat suurin piirtein samassa järjestyksessä eri haastateltavien kanssa, mutta haastattelutilanteissa haluttiin silti jättää tilaa keskustelulle ja mahdollisille uusille näkökulmille, joita en ollut tutkijana mahdollisesti aikaisemmin osannut huomioida. Haastattelun aikana oli mahdollista myös selventää kysymyksiä ja oikaista väärinkäsityksiä, mikä ei ole mahdollista esimerkiksi kyselyssä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73). Haastatteluteemasta toiseen siirryttäessä pääpaino oli niin sanotuilla avauskysymyksillä, joilla Gröhn (1993, 18) tarkoittaa kysymyksiä, jotka esitetään kaikille haastateltaville samanlaisina ja nimeen omaan siirryttäessä teemasta toiseen. Näiden avauskysymysten jälkeen keskustelua jatkettiin vastaajan omia sanoja käyttäen, esimerkiksi ”Mitä tarkoittit, kun sanoit...”. Järvisen ja Karttusen (1998, 167) mukaan oleellista on saada selville mahdollisimman kattavasti tutkittavien erilaiset käsitykset tutkittavasta asiasta *mitä* ja *miten* -kysymysten avulla. *Mitä* -kysymyksellä tarkoitetaan tiettyä käsitystä koskevaa kysymystä. *Miten* -kysymyksellä pyritään saamaan puolestaan selville, miten tutkittava on rakentanut käsityksensä tutkittavasta ilmiöstä. Tämänlainen kysymysten asettelu toimi varsin hyvin ja haastatteluissa oli avoin ja keskusteleva tunnelma.

4.2 Haastateltavien valinta

Laadullisessa tutkimuksessa on tyypillistä, että tutkimuksessa keskitytään varsin pieneen tutkittavien määrään ja pyritään analysoimaan niitä mahdollisimman perusteellisesti. Simoilan (193, 23) mukaan tutkittavien valintaan liittyy kaksi näkökulmaa. Ensinnäkin tutkittavat eli haastateltavat tulisi valita niin, että käsitysten vaihtelu olisi mahdollisimman monipuolinen. Tutkittavan ilmiön tuntemus auttaa tutkijaa löytämään ongelmanasettelun kannalta sopivat haastateltavat, joiden voidaan olettaa tuottavan erilaisia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Toisaalta analyysin syvyys asettaa rajat haastateltavien määrälle, ja tutkittavien määrää on rajoitettava käytännöllisistä syistä, koska pitkien teemahaastattelujen tuottama aineisto kasvaa helposti hallitsemattoman suureksi. Voidaan puhua harkinnanvaraisesta otannasta tai näytteestä, jossa on kysymys tutkijan kyvystä rakentaa tutkimukseensa vahvat teoreettiset perusteet, jotka osaltaan ohjaavat aineiston hankintaa ja tutkimus perustuu siis suhteellisen pieneen tutkittavien määrään. (Eskola & Suoranta 1998, 18, 61).

Kun haastateltavat valitaan harkitusti, on tärkeää, että haastateltavat tietäisivät tutkittavasta asiasta mahdollisimman paljon ja heillä olisi kokemusta tutkittavasta asiasta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85 - 86). Voidaan puhua myös asiantuntijahaastattelusta, jolla tarkoitetaan tilannetta, jossa haastateltavilta pyritään hankkimaan tietoa nimeen omaan tutkittavasta ilmiöstä. Kiinnostuksen kohteena ei ole siis asiantuntija sinänsä, vaan henkilöä haastatellaan sen tiedon vuoksi, jota hänellä oletetaan olevan. Haastateltavien valinta perustuu joko heidän institutionaaliseen asemaansa tai muuhun osallisuuteensa tutkimuksen kohteena olevassa ilmiössä. (Alastalo & Åkerman 2010, 373.) Tällaisten asiantuntijahaastattelujen merkitys on sitä suurempi, mitä puutteellisempaa ja hajanaisempaa tutkittavasta ilmiöstä saatavilla oleva aikaisempi dokumenttiaineisto on (Alastalo & Åkerman 2010, 376). Tässä tutkimuksessa haastateltavien oli tiedettävä mahdollisimman paljon ja myös omattava kokemusta sekä AUK:sta että riviAUK:sta. Käytännössä tutkimuksen aikana haastateltiin varusmieskouluttajia, joilla on kokemuksia AUK:n ja/ tai riviAUK:n opetuksesta kouluttajana.

Tässä tutkimuksessa esimerkkinä olevan ilmatorjuntapanssarivaunujoukkueen rivialiupseerikoulutuksen parissa työskentelee asiaa hyvin eri näkökulmista lähestyviä henkilöitä. Valitsani haastateltavia halusin saada erilaisia näkemyksiä mahdollisimman laajalta alalta. Päädyin lopulta valitsemaan kuusi eri henkilöä haastateltavaksi. Haastateltaviksi valittiin sekä upseereita että opistoupseereita ja peruskoulutukseltaan eri aselajien ja toimialojen edustajia.

Olin työskennellyt kaikkien haastateltavien kanssa työurani aikaisemmassa vaiheessa ja näin ollen tunsin ainakin jollain tasolla jokaisen haastateltavan. Koin tämän olevan asia, joka loi avoimempaa ilmapiiriä haastattelutilanteisiin. Pyrin pitämään haastattelutilanteen kuitenkin sellaisena, että se eteni oman suunnitelmani mukaan. Haastattelun kuljettaminen eteenpäin oli ongelmatonta haastattelukysymysten teemarunkoa apuna käyttäen.

4.3 Aineiston keruu

Koska haastatteluissa oli tärkeintä saada mahdollisimman paljon tietoa tutkimuksen aiheesta, oli perusteltua antaa haastatteluteemat haastateltaville hyvissä ajoin etukäteen tutustuttavaksi kuten Tuomi ja Sarajärvi (2009, 73) suosittelevat. Käytännössä tästä sovittiin samalla, kun sovittiin varsinaisen haastattelun ajankohdasta. Haastatteluteemat lähetettiin haastateltaville saattekirjeen (LIITE 2) mukana noin kaksi viikkoa ennen varsinaisia haastatteluja. Tällä pyrittiin myös motivoimaan haastateltavia etukäteen.

Ennen varsinaisten haastattelujen suorittamista tehtiin esihaastattelu yhdelle työntekijälle. Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 72) mukaan esihaastattelujen tarkoituksena on nimeen omaan testata haastattelurunkoa, aihepiirien järjestystä, hypoteettisten kysymysten muotoilua ja saada selville myös haastattelujen keskimääräinen pituus. Esihaastattelu suoritettiin keväällä 2010. Valitsin esihaastatteluun haastateltavaksi henkilön, jolla oli paljon kokemusta haastateltavasta aiheesta. Näin halusin varmistaa sen, että saan varmasti käytyä läpi kaikki suunnittelemani haastatteluteemat perusteellisesti. Valitsemalla kokeneen työntekijän esihaastatteluun, halusin varmistaa käyttökelpoisen aineiston saamisen jo esihaastattelusta, mahdollisista omista virheellisistä tai puutteellisista haastattelutavoista huolimatta.

Päätin valita haastattelupaikan haastateltavan mieltymyksen mukaan. Olin kertonut haastateltavalle, että haastattelut tullaan nauhoittamaan, ja tämän vuoksi paikan, jossa haastattelut suoritettaisiin, tulisi olla rauhallinen, jotta ulkopuoliset äänet eivät olisi häiriöksi. Suorittamalla haastattelut haastateltavalle tutussa ympäristössä, hänen valitsemassaan paikassa, toivoin saavuttavani mahdollisimman avoimen ilmapiirin ja näin ollen autenttisempaa aineistoa.

Itselläni oli tukena ennalta laadittu haastattelukysymysten teemarunko (LIITE 1) haastattelutilanteessa. Teemarunon tarkoituksena oli varmistaa se, että kaikista teemoista tulisi keskusteltua myöhemminkin jokaisen haastateltavan kanssa. (Eskola & Vastamäki 2007, 36.) Osasin tekemäni haastattelukysymysten teemarunon apukysymyksineen hyvin ennen haastattelun

aloittamista. Esihaastattelu sujui odotusten mukaisesti, eikä mitään yllättävää sattunut. Litteroin esihaastattelun aineiston heti haastattelun jälkeisenä päivänä ja näin ollen vielä varmistin, ettei teemarungossa tai itse haastattelutilanteessa olisi mitään mahdollisesti muutettavaa. Litteroinnilla tarkoitetaan nauhoitusten muuttamista tekstimuotoon, mikä helpottaa tutkimusaineiston analysointia. Litterointi tehtiin sana sanalta ja puhutun kielen mukaisena, jotta vivahdet säilyisivät. Tutkimuksen kannalta ei ollut kuitenkaan tarpeen tehdä merkintöjä haastateltavan ei-sanallisista viesteistä tai ilmapiiristä, sillä tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita vain keskustelun sisällöstä (Ahonen 1996, 140).

Totesin haastattelukysymysten teemarungon toimivaksi ja järjestelyt onnistuneiksi esihaastattelun perusteella. Litteroidessani esihaastattelun tekstiä totesin haastattelusta saamani materiaalin käyttökelpoiseksi myöhempää analysointia varten. Haastattelun kesto oli noin 45 minuuttia, joka oli mielestäni sopiva pituus aineiston keräämiseksi tähän tutkimukseen. Päätin, että mitään tarvetta muutoksille ei ole ja että voisin aloittaa varsinaisten haastattelujen ajankohtien sopimisen.

Loput viisi haastattelua suoritettiin yksilöhaastatteluina Panssariprikaatissa kesän 2010 aikana ja ne nauhoitettiin ja myöhemmin litteroitiin, kuten esihaastattelun kohdalla tehtiin. Esihaastattelussa hyväksi todettujen periaatteiden mukaan annoin jokaisen haastateltavan valita itse omasta työympäristöstään itselleen mieluisan rauhallisen tilan. Haastateltaessa henkilöä tämän omassa tutussa työympäristössään sain luotua keskustelemaan ilmapiirin haastattelujen ajaksi, jolloin haastattelutilanteesta muodostui varsin vuorovaikutuksellinen. Mielestäni tämä järjestely toimi hyvin yhtä poikkeusta lukuun ottamatta. Yhden haastateltavan kohdalla, haastattelun ollessa käynnissä haastateltavan toimistotiloissa panssarivaunuhallissa, toimiston ulkopuolelta kuuluneet panssarivaunun käynnistysäänet vaikeuttivat hieman kyseisen kohdan litterointia sitä kuitenkaan kokonaan estämättä. Kaikki haastateltavat eivät osanneet mielestään vastata kaikkiin kysymyksiin, vaikka yritin painottaa, että olisinkin kiinnostunut vain heidän käsityksistään kyseistä asiaa kohtaan, enkä toivo kuulevani niin sanottuja ”oikeita” vastauksia.

Yritin noudattaa haastatteluja koskevia yleisiä sääntöjä, ja mielestäni jopa kehityin haastattelijana haastattelu haastattelulta. Pyrin aina suoriutumaan seuraavasta haastattelusta paremmin kuin edellisestä ja varmasti tässä onnistuinkin. Mikään haastattelu ei siis ollut täysin samanlainen minkään toisen haastattelun kanssa. Jo haastateltavien toisistaan eriävät persoonallisuudet tekivät jokaisesta haastattelusta yksilöllisen.

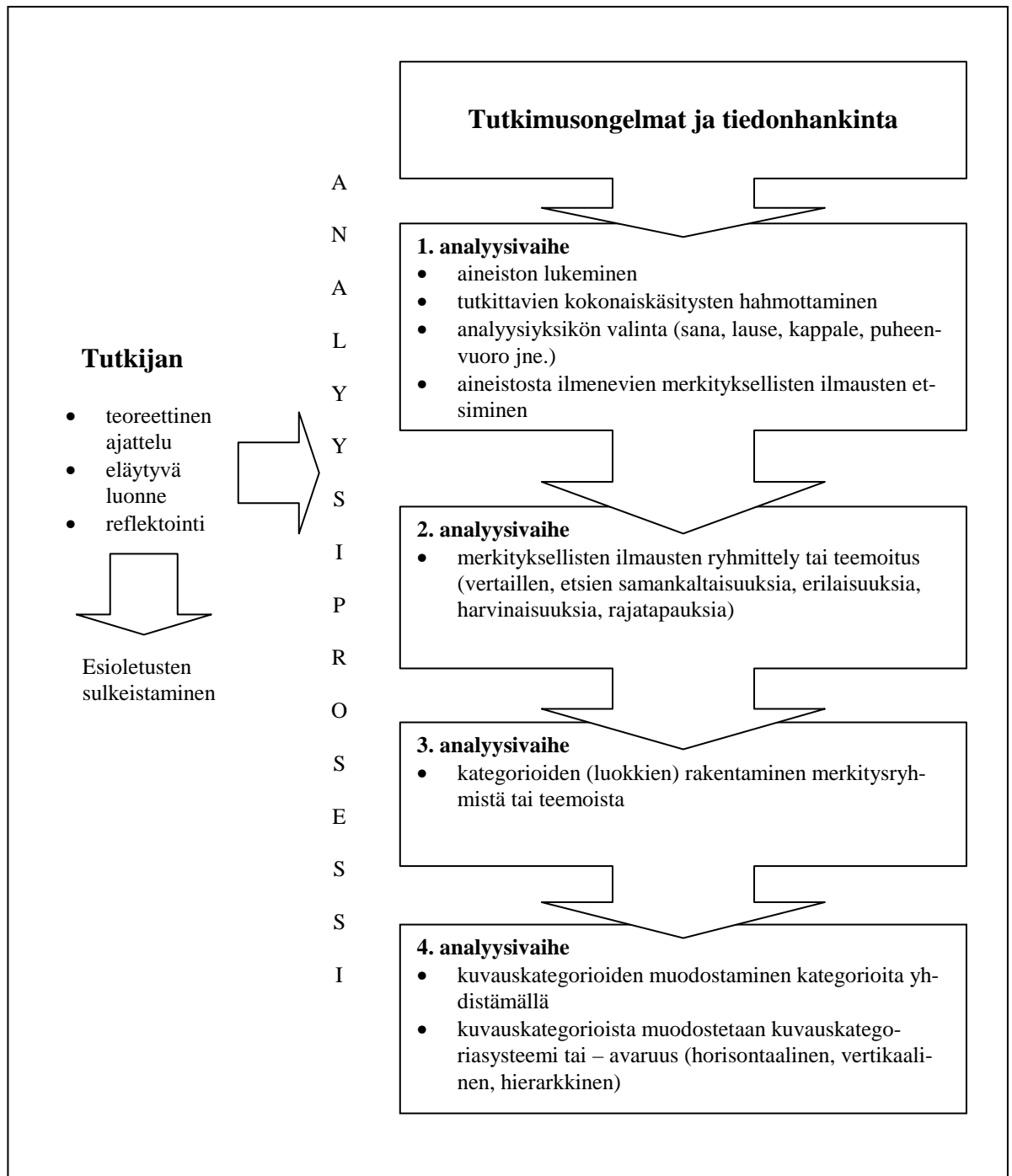
4.4 Fenomenografia aineiston analyysiprosessin työkaluna

Tutkimusaineiston tehtävänä on tavalla tai toisella toimia tutkijan apuna rakennettaessa käsitteellistä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä (Eskola & Suoranta 1998, 62) eli riviAUK:sta. Aineiston analyysin tarkoituksena on puolestaan luoda aineistoon selkeyttä tiivistämällä sitä kuitenkin kadottamatta sen sisältämää informaatiota. Analyysillä pyritään päinvastoin aineiston informaatioarvon kasvattamiseen luomalla hajanaisesta aineistosta selkeää ja mielekästä. (mt., 138.) Tässä tutkimuksessa sovellettiin fenomenografisen tutkimuksen teoriaa metodologisena lähestymistapana, mutta myös tutkimusaineiston analyysiprosessin työkaluna.

Fenomenografinen tutkimus toteutetaan aina empiirisen aineiston eli tässä tutkimuksessa teemahaastattelujen litteroidun kirjallisen tekstimateriaalin pohjalta. Lähestymistapa on aineistolähtöinen, joten aikaisempaa teoriaa ei käytetä analyysin luokittelurunkona, eikä teoriasta johdettujen olettamusten testaamisen perustana. Tulkinta muodostuu sen sijaan vuorovaikutuksessa aineiston kanssa, ja aineisto toimii kategorisoinnin pohjana. (Huusko & Paloniemi 2006, 166.) Käytettäessä fenomenografiaa tutkimusaineiston analyysiprosessin työkaluna voidaan tutkimuksen huomattavimpina tuloksina pitää niitä kategorioita, joita tutkija muodostaa analyysinsä perusteella ja jotka tutkijan mielestä kuvaavat aineistossa esiintyvien käsitysten variaatioita. Kategoriat muodostetaan siis aineiston pohjalta kuvaamalla siinä esiintyviä rakenteita ja piirteitä. (Järvinen & Karttunen 1998, 167.)

Analysoidessa litteroitua tekstiä siinä keskitytään alusta asti ilmauksiin, ei niitä tuottaneisiin tutkittaviin. Huomio siirtyy tutkittavista niihin merkityksiin, jotka hahmotetaan ilmauksista, jotka taas voivat olla keneltä tutkittavalta tahansa. Rajat tutkittavien välillä katoaa ja aineistosta korostuvat ainoastaan kiinnostavat merkitykset. (Niikko 2003, 33.)

Fenomenografiselle analyysille ei ole olemassa yksiselitteistä tai tiettyä menettelytapaa, vaan se noudattelee kvalitatiiviselle ihmistieteille tyypillisiä piirteitä. Niikko (2003, 55) esittää fenomenografisen tutkimusaineiston analyysiprosessin mallin, joka hänen mukaansa näyttäisi olevan varsin yleinen fenomenografisessa tutkimuksessa. Perustan oman tutkimukseni fenomenografisen analyysin Niikon malliin sitä soveltaen. Malli esitellään kuviossa 2.



KUVIO 2. Fenomenografisen tutkimusaineiston analyysiprosessi ja sen toteuttaminen (Niikko 2003, 55.)

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa luin aineiston läpi ja etsin sieltä ilmauksia, joilla on merkitystä tutkimuksen ja tutkimusongelmien kannalta. Ilmausten etsimisessä voidaan analyysiyksiköksi valita sana, lause, tekstin kappale, puheenvuoro tai jopa koko haastattelu. (Niikko 2003, 33 - 34.) Analyysi alkoi osittain jo aineiston litterointivaiheessa. Litteroidessani tekstiä jouduin kuuntelemaan nauhoituksia useampaan kertaan läpi, ja samalla aloin jo tutus-

tua aineistoon analysointia ajatellen. Kuuntelin vielä nauhoitteet litteroinnin valmistuttua ja tarkastin samalla, oliko litteroinnissa virheitä. Tämän jälkeen luin vielä aineiston useampaan kertaan läpi. Litteroitua tekstimateriaalia muodostui noin 47 sivun verran.

Lukiessani aineistoa saatoinkin todeta, että tutkittavien vastaukset alkoivat toistaa itseään ainakin jossain määrin, eikä haastatteluista tullut esiin enää mitään merkittäviä uusia merkityksiä. Tämä antoi varmistuksen siitä, että haastateltavien lukumäärä oli varsin riittävä tähän tutkimukseen ja sen tavoitteisiin nähden. Hirsjärven ym. (1992, 54) mukaan ennen varsinaisen analyysin aloittamista voidaan toteuttaa aineiston ja tietojen täydentäminen esimerkiksi ottamalla haastateltaviin uudestaan yhteyttä; tähän ei kuitenkaan litteroidun aineiston perusteella ollut tarvetta.

Tässä analyysin vaiheessa tein kolme luokkaa, jotka muodostuivat teemahaastattelun teemojen mukaan alustaviksi kategorioiksi, jotta saisin analyysiprosessin alkuun. Alustavat kategoriat olivat riviAUK:n *erot*, *sisältö* ja *haasteet*. Aloin lajitella käytännössä litteroitua tekstiä näiden luomieni kategorioiden alle siten, että kaikki litteroitu teksti päättyi lopulta johonkin kategoriin. Lajitellessani tekstiä tein vielä uuden kategorian nimeltä *kehitys*, ja lopulta sain kaiken litteroidun materiaalin jaoteltua näiden neljän alustavan kategorian mukaan. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa asiat pitää selittää absoluuttisesti, eikä yhtään poikkeusta sallita, koska yhdenkin poikkeuksen esiintyminen analyysissä merkitsisi muodostettujen säännöllisyyksien uudelleen muotoilua, eikä ole luovallista vedota siihen, että tämä pätee suurimmassa osassa tilanteita. (Alasuutari 1995, 33). Aloin seuraavaksi pelkistää kappaleita ja lauseita, joita olin lajitellut eri kategorioiden alle. Muodostin litteroidun aineiston tekstistä mahdollisimman lyhyitä ja selkeitä lauseita, joissa korostui aina haastateltavan esittämä pääajatus. Kirjoitin pelkistetyn tekstin myös yleiskielellä, jotta seuraavissa vaiheissa olisi helpompaa tunnistaa samantyyppisiä käsityksiä keskenään.

Aloin etsiä merkitysyksiköitä pelkistetystä tekstistä. Aineiston varsinainen analyysi tapahtui kyseisten merkitysyksiköiden perusteella. Joidenkin pelkistysten kohdalla huomasin, että esiin nousi selkeästi kaksi eri merkitystä, jolloin jaoin yhden pelkistuksen kahdeksi eri merkitysyksiköksi, vaikka alun perin kyseessä oli ollut vain yksi vastaus yhteen haastattelukysymykseen. Pelkistäminen ja merkitysyksiköiden luominen tapahtui seuraavan esimerkin mukaisesti. Esimerkissä esitellään suora lainaus haastattelusta, jossa haastateltava pohtii, milloin AUK on järkevä toteuttaa rivimuotoisena. Suorasta lainauksesta on tehty pelkistys ja muodostettu merkitysyksikkö.

Suora lainaus:

”No aukki rivimuotoisena on syytä järjestää ainakin silloin kun tuota tällaisen perus panssarimiehen, jääkärin tykkimiehen tai mitä niitä nyt on jääkärien palvelus koulutus kestää sen vuoden, eli kaikkien palvelusaika myös miehistön jäsenten palvelusaika on sen yhden vuoden, niin silloin on syytä se aukki omasta mielestäni järjestää rivimuotoisena.”

Pelkistys:

AUK on syytä järjestää rivimuotoisena silloin, kun miehistö ja johtajat palvelevat vuoden.

Merkitysyksikkö:

RiviAUK, kun kaikilla sama palvelusaika.

Aloitin analyysin toisen vaiheen lukemalla merkitysyksiköitä useaan kertaan läpi, ja niitä lu-
kiessani rupesin hahmottelemaan samalla mielessäni eri kategorioita. Niikon (2003, 34, 55)
analyysiprosessin mallin mukaisesti aloin etsiä, lajitella ja ryhmitellä ensimmäisessä vaiheessa
löydettyjä merkityksellisiä ilmauksia ryhmiksi tai teemoiksi. Lisäksi vertailin merkityksellisiä
ilmauksia toinen toistensa kanssa. Niikon (2003, 34) mukaan analyysin toisen vaiheen tarkoi-
tuksena on etsiä merkitysten joukosta samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia, mutta myös rajata-
pauksia ja harvinaisuuksia, jolloin jotkut ilmaukset voivat osoittautua toista tärkeämmäksi.
Analysoidessani yritin ymmärtää jokaista merkityksellistä ilmausta ottamalla huomioon asete-
tut tutkimusongelmat. Lopulta sain aikaiseksi yhteensä 31 eri alakategoriaa, jotka numeroin
satunnaisessa järjestyksessä numeroin 1 – 31.

Analyysin kolmannessa vaiheessa keskityin kategorioiden ja kategoriarajojen määrittämiseen
vertailemalla pelkistetystä aineistosta irrotettuja merkitysyksiköjä koko aineiston merkityk-
seen. Kategoriat ja niiden ominaisuudet syntyivät osittain oman ajattelutyön tuloksena ja osit-
tain ne taas muodostuivat muodostettaessa yleiskäsityksiä tutkittavien ilmauksista. Kuvasin
kategoriat ydinmerkitysten termein. (ks. Niikko 2003, 36.)

Tässä vaiheessa aloin jakaa merkitysyksiköitä eri alakategorioiden alle numeroimalla tietyn
merkitysyksikön sen kategorian numerolla, johon se mielestäni kuului siten, että yksittäiset
kategoriat olivat selkeässä suhteessa toisiinsa nähden. Vertailin yhden kategorian sisällä ilma-
uksia toisiin samassa kategoriassa oleviin sekä muissa kategorioissa oleviin ilmauksiin. Var-
mistin, että yksittäiset kategoriat olivat selkeässä suhteessa myös tutkittavaan ilmiöön, niin et-

tä jokainen kategoria kertoisi jotakin erilaista tietystä tavasta kokea ilmiö. Määrittelin eri kategorioiden rajat sisällön perusteella siten, etteivät kategoriat menneet limittäin toistensa kanssa. Kun en löytänytkaan kaikille ilmauksille sopivia kategorioita, jouduin muodostamaan vielä kaksi uutta kategorialuokkaa ja yhdistin kaksi eri kategoriaa, koska ne olivat niin lähellä toisiinsa. Näin ollen lopulliseksi kategorioiden määräksi tuli 32. (ks. Niikko 2003, 36.)

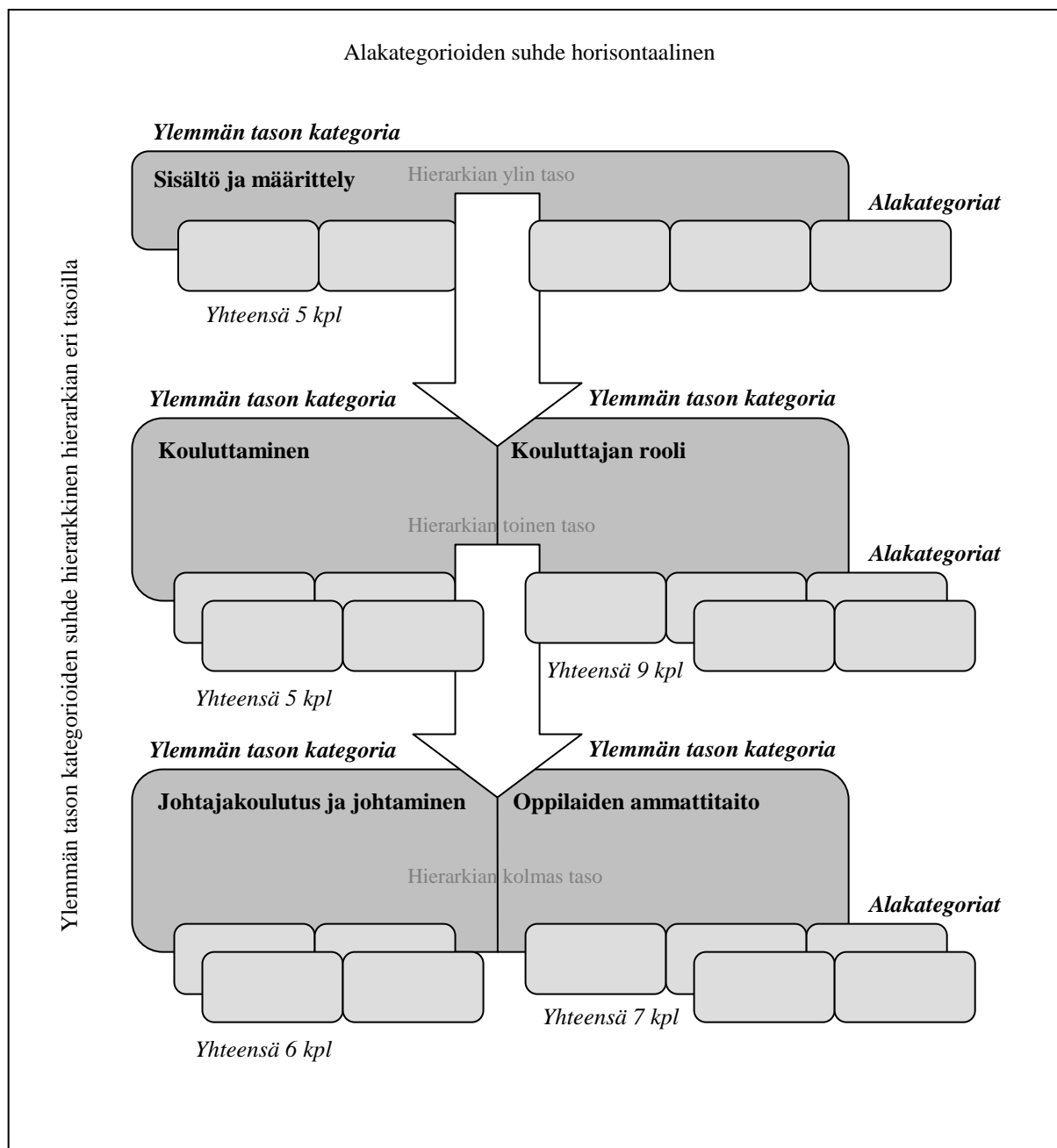
Niikon (2003, 36) mukaan analyysin neljännessä vaiheessa kategoriat pyritään yhdistämään teoreettisista lähtökohdista käsin edelleen laaja-alaisemmiksi ylemmän tason kategorioiksi. Näitä ylemmän tason kategorioita kutsutaan kuvauskategorioiksi, jotka taas muodostavat niin sanotun ylätason kategoriajoukon. Kirjoitin kaikki edellisessä vaiheessa muodostamani alakategoriat erillisille tarralapuille. Aloin lajitella samansuuntaisia kategorioita yhteen nippuun pöydällä. Loppujen lopuksi sain kaikki mielestäni samankaltaiset alakategoriat samaan nippuun ja sain näin muodostetuksi viisi ylemmän tason kategoriaa, jotka nimesin tässä vaiheessa nimillä *Oppilaiden ammattitaito, Johtajakoulutus ja johtaminen, Kouluttaminen, Kouluttajan rooli* sekä *Sisältö ja määrittely*. Lukiessani eri alakategorioita juuri muodostamieni viiden eri ylemmän tason kategorian alla, jouduin siirtämään jotain alakategorioita muutama kertaan eri ylemmän tason kategorian alle kuin missä se oli alun perin ollut.

Aineiston analyysin tuloksena muodostuneet kategoriat ja koko kuvauskategoriasysteemi voidaan kuvata ja kategorioita joko vertikaalisesti, horisontaalisesti tai hierarkkisesti. Myös horisontaalisen ja hierarkkisen kategoriointitavan yhdistelmää voidaan käyttää. (Järvinen & Karttunen 1998, 169.) Horisontaalisessa kategoriointitavassa laadullisesti erilaiset kategoriat ovat keskenään yhtä tärkeitä tai samanarvoisia, siis horisontaalisessa suhteessa. Horisontaalisessa kategoriointitavassa kategoriat eivät siis kuvaa keskinäistä paremmuutta. Vertikaalisessa kategoriointitavassa kategoriat asettuvat jonkin aineistosta nousevan kriteerin avulla keskinäiseen järjestykseen, jonka ei välttämättä tarvitse olla paremmuusjärjestys. Järjestys voi olla esimerkiksi yleisyysaste tai voidaan käyttää vaikka ajallista esiintymisjärjestystä. (Järvinen & Järvinen 2000, 88.) Hierarkkisessa kategoriointitavassa käsitykset muodostavat eri kehitystasoteita. Kuvaus voi olla hierarkkinen niin, että kehittynein kategoria sisältää kaikki muut alemman tason kategoriat. Hierarkkia voidaan kuvata myös niin, että tiettyyn asiaan liittyviä elementtejä käsitellään hierarkian eri tasoilla eri tavoin. Alimmalla tasolla voidaan kuvata esimerkiksi asiaan liittyviä eri elementtejä, keskimmaisella tasolla elementit kuvataan jo toisiinsa liittyneinä ja ylimmällä tasolla elementit kuvataan tiettyyn yhdistävään tekijään tai ideaan liittyneinä. (Järvinen & Karttunen 1998, 170; Uljens 1989, 46 - 51.)

Hahmottelin analyysin tuloksena muodostuneita kategorioita edellä kuvattujen eri kategoriointitapojen mukaan. Analyysini perusteella ja tutkimukseni kannalta loogisimman systeemin muodosti hierarkkisen ja horisontaalisen kuvauskategoriasysteemin yhdistelmä. Tässä tutkimuksessa hierarkkinen kategoriasysteemi ei sinänsä vaikuta tulosten analysointiin, eikä varsinaisiin tutkimustuloksiin, mutta se kuvaa parhaiten eri kuvauskategorioiden suhdetta toisiinsa.

Jakaessani merkitysyksiköitä eri tason kategorioiksi, en varsinaisesti huomioinut eri merkitysyksiköiden yleisyyttä aineistossa. Osa merkitysluokista ilmeni aineistosta vain kerran ja parhaimmillaan yksi merkitysyksikkö nousi aineistosta esiin 22 kertaa, eli hierarkkisuus ei perustu esiin nousseiden merkityksien tärkeyteen tai yleisyyteen. Tämän tutkimuksen hierarkian tasot kuvaavat tutkijan mielestä kuvauskategorioiden suhdetta itse tutkittavaan ilmiöön. Tällöin saadaan hierarkiarakenteen myötä esitettyä parhaiten se, miten eri hierarkian tasot kuvaavat tutkittavaa ilmiötä eri näkökulmista.

Kuvauskategoriatasoja on kolme, jotka ovat hierarkkisesti toisiinsa nähden. Ylimmällä tasolla kuvataan se, miten itse ilmiö, riviAUK, määritellään ja mitkä asiat vaikuttavat siihen kokonaisuutena. Hierarkian ylimmällä tasolla kuvataan ylemmän tason kategoria *Sisältö ja määrittely* sekä siihen liittyvät alakategoriat. Toisella tasolla olevat kuvauskategoriat kuvaavat ilmiön parissa työskentelyä ja siihen vaikuttavia asioita. Tällä tasolla kuvataan kaksi ylemmän tason kategoriaa eli *Kouluttaminen* ja *Kouluttajan rooli* sekä niihin liittyvät alakategoriat. Kolmannella tasolla taas tuodaan esiin merkityksiä ilmiön aikaansaamasta lopputuotteesta ja sen synnyttämistä asioista, eli varusmiesjohtajista, jotka ovat kokeneet tai kokevat tutkittavan ilmiön. Kolmannella hierarkian tasolla kuvataan kaksi ylemmän tason kategoriaa eli *Johtajakoulutus ja johtaminen* sekä *Oppilaiden ammattitaito* sekä niihin liittyvät alakategoriat. Kaikilla hierarkian tasoilla sekä ylemmän tason kategoriat että alakategoriat ovat keskenään samanarvoisia ja näin ollen ne esitetään horisontaalisesti. Tämän tutkimuksen kuvauskategoriasysteemi esitellään kuviossa 3.



KUVIO 3. Tutkimuksen kuvauskategoriasysteemi

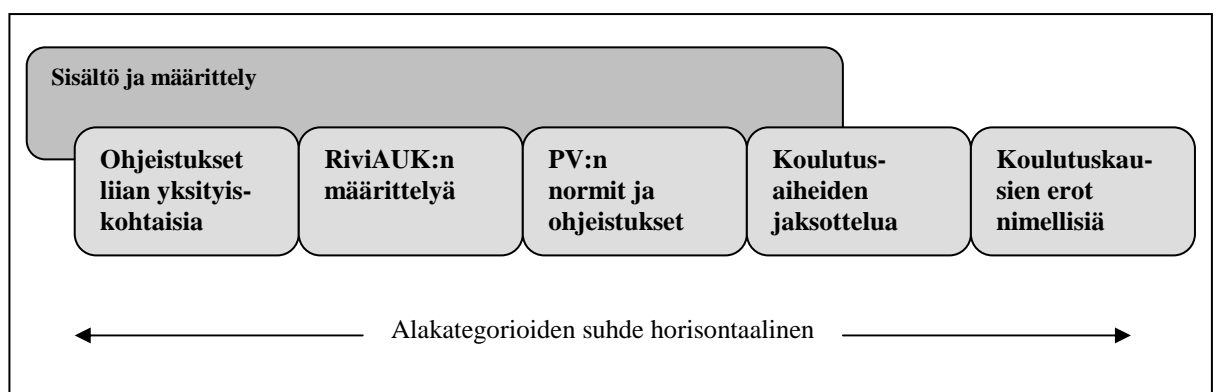
5 KATEGORIAT TUTKIMUKSEN TULOKSINA

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen tulokset kategorioina. Kuvauskategoriasysteemin hierarkian eri tasoilla kuvatut ylemmän tason kategoriat muodostavat oman teoriani, selitysmallin, tutkittavalle ilmiölle eli riviAUK:lle (Ahonen 1996, 128). Olen nimennyt ylemmän tason kategoriat itse keksimälläni kategorioita mahdollisimman kuvaavilla termeillä. Olen käyttänyt alakategorioiden nimeämisessä sen sijaan aineistosta esiin nousseita ilmauksia.

Haastateltavat toivat usein esiin käsityksiään vertaamalla riviAUK:n käytäntöjä perinteisen AUK:n vastaaviin. Jouduin osittain turvautumaan samanlaiseen vertailuun tutkimustuloksiani esiteltäessä saadakseni esitettyä haastateltavien käsitykset riittävän autenttisesti. Esitän suoria lainauksia aineistosta, jolloin lukija voi arvioida kategorioiden aitoutta. Lainaukset voivat olla keneltä haastateltavalta tahansa, enkä ole niinkään kiinnittänyt huomiota siihen, kuka haastateltavista on sanonut mitään, kuten fenomenografisessa tutkimuksessa kuuluu tehdä. Käyttäessäni suoria lainauksia haastateltavien kommentteista niissä ilmenee välillä sotilaskielen lyhenteitä tai termejä, joita ymmärtääkseen tarvitsee olla alan asiantuntija. Pyrin selventämään tällaisia ilmauksia kirjoittamalla lyhenteen auki tai lyhyen selvennyksen asiasta sulkeiden sisään (...) heti ilmauksen perään. Olen lyhentänyt joitakin suoria lainauksia, jos lainaus on ollut turhan pitkä ja siinä on ollut tutkimuksen kannalta turhaa ”jaarittelua” tai täytesanoja käyttämällä hakasulkeita [...] siinä kohdassa, josta tekstiä on jätetty pois. Pyrin tulkitsemaan kategorioita aikaisempien, vastakkaisten ja tukevien teorioiden kanssa (Huusko & Paloniemi 2006, 166).

5.1 Sisältö ja määrittely

Kouluttajien käsityksistä muodostui ylemmän tason kategoria *Sisältö ja määrittely*, joka sisältää yhteensä viisi eri alakategoriaa. Alakategoriat ovat: Ohjeistukset liian yksityiskohtaisia (5.1.1), RiviAUK:n määrittelyä (5.1.2), PV:n normit ja ohjeistukset (5.1.3), Koulutusaiheiden jaksottelua (5.1.4) ja Koulutuskausien erot nimellisiä (5.1.5), ja ne esitellään kuviossa 4.



KUVIO 4. Kouluttajien käsitykset riviAUK:n sisällöstä ja määrittelystä

Tämän ylemmän tason kategorian alla olevia alakategorioita ja eri merkitysyksiköitä niiden alla kuvastaa hyvin se, että kaikki haastateltavat kokivat asiat hyvin samansuuntaisesti. Tässä luvussa esiin tulevissa asioissa ei siis juurikaan ollut eriäviä käsityksiä ja kaikkien haastateltavien käsitykset eri asioista ilmenivät tosiasioina, eikä niinkään omina henkilökohtaisina kokemuksina tai mielipiteinä.

5.1.1 Ohjeistukset liian yksityiskohtaisia

Kouluttajat kokivat erilaisten ohjeistuksien, jotka määrittelevät AUK:ssa annettavaa koulutusta, olevan liian yksityiskohtaisia ja antavan liian vähän soveltamisen varaa siihen, missä, miten ja milloin eri koulutustilaisuuksia pidetään. RiviAUK:n oppilaiden kouluttamisessa koettiin tarpeelliseksi saada vapautta toteuttaa itse koulutus itse parhaaksi katsomallaan tavalla. Haastateltava pohtii seuraavassa erilaisten ohjeistusten merkitystä.

”Kyllähän niitä normeja löytyy nimenomaan sillä tavalla että mitä sille aliupseerille pitää opettaa, sen kurssin aikana, tuntimääriä, vastaavia hässäköitä löytyy kyllä. Aliupseerien pakkeja (PAK, pysyväisasikirja) ja nehan käsittääkseni jopa asejärjestelmittäin rakennettu, että mitä aihetta pitää olla kuinkakin paljon. [...] puhutaan varusmiesaliupseeripakista, mikä määrittää, että johtamista näin ja näin paljon ja jotain, mitä siinä nyt sitten katotaan että siinä olisi tärkeitä olla siinä opetussisällössä. Ja sitä sitten sovelletaan kaikkiin, oli sitten riviaukki tai tavallinen aukki.”

Kouluttajien tiedossa on kaikki eri määräykset, jotka ohjeistavat koulutuksen antamista, mutta jo suunnitteluvaiheessa voidaan todeta, että on mahdotonta suorittaa kaikkia käskettyjä opintoja täysimääräisinä. Puolustusvoimien määräysten koettiin olevan liian sitovia, mutta Rannikon (2000, 108) mukaan johtaja- ja kouluttajakoulutuksen ohjeistuksien onkin toisaalta tarkoitus olla vain perusta, josta koulutusta lähdetään suunnittelemaan omat tarpeet huomioiden.

5.1.2 Riviaukin määrittelyä

Kouluttajien käsitysten mukaan riviAUK on järjestettävä silloin, kun sekä miehistöllä että johtajilla on sama palvelusaika. Koulutusresurssien yhdistämisen mahdollisuus koettiin myös tärkeäksi asiaksi riviAUK:a käytettäessä. Kouluttajien mukaan aliupseerikoulutus on järkevää järjestää ns. rivimuotoisena, kun johtajat ja miehistö opiskelevat samat asiat, kuten haastateltava seuraavassa kertoo.

”Must riviaukki, mielipiteenä, lähinnä se, että asejärjestelmät kun ovat muodostuneet haasteellisiksi ja muuta vastaavaa niin kaikki käy käytännössä saman opintosiällön ja aliupseeriopinnot siinä sitten sivussa, missä saman palvelusajan omaavat ihmiset niin opiskelee asejärjestelmää tai laitetta ovat ikään kuin miehistön keskelle opiskelemassa ja käyvät sitten siinä ohessa aukiin eriytyviä opintoja.”

AUK on siis syytä järjestää rivimuotoisena silloin, kun miehistö ja johtajat palvelevat vuoden. Jos koulutus eroteltaisiin tällaisissa tapauksissa, se tuplaisi kouluttaja- ja kalustoresurssien tarpeen. Panssarijoukkojen joukkotuotanto suunnitellaan siten, että johtajat ja 362 vuorokautta palveleva miehistö muodostavat aina yhden sodan ajan joukon (PEMAAV-OS PAK 02:01.05 1998, 2), jolloin johtaja- ja ajajaharjoittelua on myös järkevintä tehdä siten, että miehistöön kuuluva ajaja ja johtajakoulutusta saava vaunun johtaja harjoittelevat parina. Perinteisellä tavalla joukkotuotetussa joukossa yksi perusyksikkö tai vastaava tuotetaan kahdesta perättäisestä saapumiserästä, jolloin johtajat ovat vanhempaa ja miehistö nuorempaa saapumiserää (Envall 2009, 21).

5.1.3 PV:n normit ja ohjeistukset

Kouluttajien mielestä puolustusvoimien erilaiset ohjeistukset ja normit eivät erottele normaalia AUK:a ja riviAUK:a mitenkään toisistaan. ITPSV (90) -joukkueen johtajille on vielä erikseen määrätty tietyt ajomäärät ja rakennekoulutusmäärät. Haastateltava pohtii asiaa seuraavalla tavalla.

”PV:n normit määrittää aukiin sisällön ihan täysin, se määrittää minkä verran pitää tulla minkäkin verran oppitunteja, niin sieltä tulee suoraan ne vaatimukset. Sitten ne oman asejärjestelmän vaatimukset, että minkä verran pitää käydä esim. ITPSV:lla (ilmatorjuntapanssarivaunu) johtamissuorituksia tulla, että saa johtajalisenssit vauvuun ja sehän aiheuttaa sen, että molemmissa tuntimäärät on aika isoja, niin se aiheuttaa sen, että aikakapeikkoja tulee.”

Puolustusvoimien yleistä johtaja- ja kouluttajakoulutusta määrittelee Varusmiesten johtaja- ja kouluttajakoulutus PAK A 1:5.1.8 johtaja- ja kouluttajakoulutuksen opetussuunnitelma. Ohjeistuksessa annetaan perusteet eri kursseista, joita on muun muassa johtamis- ja koulutustaidon peruskurssit ja johtamis- ja kouluttamistaidon harjoittelut. Panssarikaluston ajo-oikeuksien saamisesta ja siihen liittyvästä koulutuksesta käsketään mm. pysyväisasiakirjoissa PAK 04:02 panssariajoneuvojen ajo-oikeudet, ajolupakoulutus, erityislupatutkinnot ja erityis-

luvut, liitteissä 2 ja 3. Lisäksi on erilaisia aselaji- ja puolustushaarakohtaisia ohjeistuksia, jotka saattavat tarkentaa annettavaa koulutusta. Panssariprikaatissa tällainen on muun muassa pysyväisasiakirja, jossa käsketään varusmiesten panssarikoulutuksen järjestelyistä panssariprikaatissa.

5.1.4 Koulutusaiheiden jaksottelua

Kouluttajat kokivat riviAUK:n koulutusaiheiden jaksottelun suunnittelun olevan varsin tärkeää. Kouluttajien mielestä on edullista kouluttaa osakokonaisuus kerrallaan. Toisaalta taas pidettiin edullisena sitä, että johtaja- ja kouluttajakoulutus hajautetaan tasaisesti koko AUK:n ajalle, kuten haastateltava seuraavassa pohtii.

”Kyllä se koulutuspuolella luo aikamoisia paineita varmaan suunnitella, että miten järjestää koulutus silleen, kun yhtäkkiä tulee se riviaukin omat kurssit siihen lisäksi. Ja se että niillä jätkillä kestää se kapasiteetti siihen, että ei oo hirveen vaikeita aiheita päällekkäin. Esimerkiksi tutkan koulutusta ja riviaukkia päällekkäin kuulos-taa siltä että ei olisi toimiva systeemi.”

Sotilaskoulutus on puolustusvoimissa varsin yleisesti tunnettu termi, joka on yleisesti käsitetty sekä kouluttamisena että kasvattamisena (Mutanen 2010, 151). Koulutussuunnittelua tekevän sotilaskasvattajan on perehdyttävä koulutusta ohjaaviin tekijöihin, jotta hän voi suunnitella linjakasta koulutusta. Suunnittelussa kuuluu huomioida esimerkiksi osaamistavoitteet, koulutusten sisällöt ja menetelmät sekä arvioinnit. (Rentola 2010, 202.) Opetussuunnitelmien tulisi-kin olla joustavia ja oppijoiden valmiudet huomioon ottavia (von Wright 1994, 29).

5.1.5 Koulutuskausien erot nimellisiä

Kouluttajien käsitysten mukaan riviAUK, erikoiskoulutuskaudet ja joukkokoulutuskausi eivät ole selvästi eroteltavissa toisistaan, vaan koulutuskausien erot ovat nimellisiä. Aliupseerikou-lun jälkeen vaunun johtajat saavat alikersantin arvon, mutta koulutus jatkuu samalla tavalla ja samalla porukalla, kuten haastateltava kommentoi seuraavassa.

”Riviaukissa ollaan kokoajan, sen oman asejärjestelmän kanssa painitaan. Ja taval-laan voisi sanoa, että kärjistetysti aukki vaiheen ja se e- ja j-kaus (E- ja J- kausi, eri-kois- ja joukkokoulutus kausi), mikä tavallaan sitten se viimeinen puolivuotta on niin

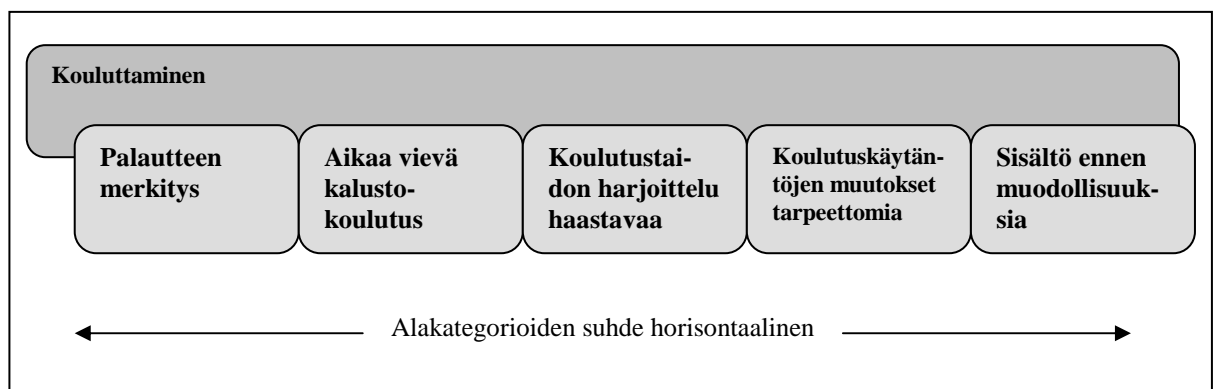
kun sa -joukkona (SA, sodan ajan) toimitaan, ei eroa millään muulla tavalla kuin, että niistä oppilaista tulee jossain vaiheessa alikessuja.”

”Siinä myös sitten jatkuu se tuota johtajaopinnot, onko se sitten niinku, kärjistetysti, onko se riviaukkia koko palvelusura vai onko sitten se johtajakausi niin tuota koko palvelusura, vai pitääkö se erottaa, että nyt loppuu aukki ja nyt alkaa johtajakausi, että onko siihen tavallaan tarvetta vai miksei se voi olla johtajakautta koko se aika kun sut on aukiin valittu tai au oppilaaksi pistetty.”

Kouluttajien käsitysten mukaan eri koulutuskaudet erottaa toisistaan lähinnä päivämäärä, millä on omat vaikutuksensa. RiviAUK:ssa ollaan alusta loppuun asti tekemisissä saman kaluston kanssa, eikä välissä tehdä mitään muuta. Panssariprikaatin tehtävistä yksi onkin tuottaa hyvin oman sodan ajan tehtävänsä osaavia ja oma-aloitteisia joukkoja (PEMAAV-OS PAK 02:01.05 1998, 2), jolloin panssarikaluston haasteellisesta käytettävyydestä johtuen on varmasti aivan perusteltua käyttää koko palvelusaika saman oman tehtävän mukaisten toimien harjoitteluun.

5.2 Kouluttaminen

Kouluttajien käsityksistä muodostui ylemmän tason kategoria *Kouluttaminen*, joka sisältää yhteensä viisi alakategoriaa. Alakategoriat ovat: Palautteen merkitys (5.2.1), Aikaa vievä kalustokoulutus (5.2.2), Koulutustaidon harjoittelu haastavaa (5.2.3), Koulutuskäytäntöjen muutokset tarpeettomia (5.2.4) ja Sisältö ennen muodollisuuksia (5.2.5), ja ne esitellään kuviossa 5.



KUVIO 5. Kouluttajien käsitykset kouluttamisesta riviAUK:ssa

Tämän ylemmän tason kategorian alle kerääntyneistä asioista voidaan yleisesti ottaen sanoa, että ne olivat varsin täsmällisiä ja kaikkien haastateltavien kokemusten perusteella hyvin samankaltaisia. Haastateltavat kouluttajat tuntuivat mielellään tuovan esiin eri asioiden haastavuutta ja sen vaikutusta tämän ylemmän tason kategorian alle lukeutuviin aiheisiin.

5.2.1 Palautteen merkitys

Haastateltavien mukaan palaute ja sen kautta oppimisen koettiin olevan erittäin merkittävässä asemassa. RiviAUK:n oppilaat saavat kokoajan tekemisistään palautetta ja kehittyäkseen oppilaiden on kyettävä käsittelemään saamansa palaute ja opittava sitä kautta. Vertais- ja alaispalautetta tulee myös paljon ja se on hyvin suoraa, koska saman saapumiserän alaiset antavat suoremman palautteen. Kouluttajien on uskallettava antaa vastuuta oppilaille ja kouluttaa palautteen kautta, kuten haastateltava alla toteaa.

”Toinen mikä riviaukin kouluttajalla on sellainen erityispiirre, on sellainen että, ne on kouluttajina sellaisia kavereita, että niistä tulee sellaisia kouluttajia, että ne kouluttaa palautteen kautta. Ennen kuin että ohjaavat etukäteen kaikki askelmerkit ja antaa kaverin tehdä ja palautteen kautta kouluttaa sitä kaveria.”

Itse kokeilemalla ja sen jälkeen suoritusta korjaamalla olemme jo lapsesta asti oppineet arkipäivän taitoja (Salakari 2009, 18). Palautteen merkitys on siis yleisestikin ottaen todettu erittäin merkittäväksi osaksi oppimista ja kehittymistä. Palaute voi olla sisäistä, eli niin sanottua itsearviointia tai ulkoista, eli alaisilta, vertaisilta tai kouluttajilta saatua. (Halonen 2002b, 40 – 41.) Palautteen antamisessa on yleisestikin tärkeää, että palaute on välitöntä ja jatkuvaa. Välittömän palautteen tulisi olla ohjauskeskustelu, jossa varusmiesjohtaja arvioi itse koulutusta pahtuman tärkeimpänä kysymyksenä, että saavutettiinkö asetettu tavoite. (Nissinen 2003, 55.) Repon (2001, 56) mukaan varusmiespalveluksen aikana ei juurikaan ehditä parantaa yksilön valmiuksia ottaa vastaan palautetta, joten oppilaalla on itsellään oltava tai hänen on opetettava oppimaan palautteen kautta. Waltarin (2005, 62) tutkimuksen mukaan palautteen antaminen koettiin haasteelliseksi, koska joskus koulutettava saattaa olla kyvytön tai haluton ottamaan vastaan palautetta, varsinkin jos se on ristiriidassa hänen oman käsityksensä kanssa.

Palaute ja sen antaminen tulisi olla yksilöllistä, jolloin koulutettava ymmärtäisi palautteen kohdistuvan juuri häneen. Palautteen saajan tulisi myös ymmärtää, mitä palautteella haetaan jolloin hän myös itse tunnistaisi ja hyväksyisi saamansa palautteen. Palautteen tulisi olla motivoivaa, sen pitäisi tukea koulutettavan oppimista, perustua avoimeen vuorovaikutukseen ja

olla jatkuvaa. (Waltari 2005, 101.) Vaikka palaute on siis normaalistikin koettu erittäin tärkeäksi osaksi kehittymistä, silti riviAUK:n koulutukseen osallistunut henkilöstö koki sen erityisen tärkeäksi asiaksi ja nosti vielä normaalia merkitystään korkeammalle riviAUK:n oppilaiden koulutuksessa. Sen lisäksi, että palaute itsessään ja eri muodoissaan oli merkittävä asia, niin haastateltavien kokemusten mukaan palautteen käyttö opettamisen välineenä tuntui nousevan merkittävään asemaan kouluttamista pohdittaessa. Ikosen (2009, 149) mukaan oppiminen on paljon kiinni juuri siitä, miten oppija kykenee arvioimaan omaa suoriutumistaan.

5.2.2 Aikaa vievä kalustokoulutus

Haastatteluissa ilmeni, että tekniseen asejärjestelmään liittyvä kalustokoulutus vie niin paljon aikaa, että johtaja- ja kouluttajakoulutusta ei ehditä pitämään niin paljon kuin pysyväisasiakirjojen mukaan kuuluisi pitää. Kouluttajien mukaan käytännön tasolla ensin opiskellaan kaikki asejärjestelmään liittyvät opinnot, joita myös miehistö opiskelee ja sitten jos aikaa jää, pidetään johtamisen- ja kouluttamisen oppitunteja. Tätä ei kuitenkaan koettu negatiiviseksi asiaksi, vaan ikään kuin asiaan kuuluvaksi normaaliksi toimintatapamalliksi kuten haastateltava kertoo.

”Ehkä just sit se, että nimenomaan niin varmaan riviaukin aikana painottuu se välineen opiskelu ja tekninen koulutus ehkä sitten voisko sanoa johtamisen teoriapohjan jääminen vähän vähemmällä. Mikäli en täysin väärin muista, niin ihan kaikkia niitä oppitunteja mitä pakki (PAK, pysyväisasiakirja) käskää, ei pidetty ja se oli ihan siinänsä hyvä asia [...] ehkä se kaluston teknisyyden ja kalustokoulutuksen määrää vielä sen, että sitä ei niin paljon ole, vaan opiskellaan paljon pieniä asioita isosta asejärjestelmästä tai alustasta. Niin sehän poikii automaattisesti sen, että jokin jää vähän vähemmälle, eli se aika paljon nimenomaan painottuu siihen tekniseen puoleen.”

Haastateltavat tuntuivat priorisoineen selvästi kaikki asejärjestelmään ja kaluston liikutteluun liittyvät asiat tärkeämmiksi kuin muut niin sanotut yleiset koulutusaiheet. Tämä perustuu niihin pakollisiin tuntimääriin, joita esimerkiksi vaunun johtajalla pitää olla suoritettuna kyetäkseen saamaan lisenssit vaunun johtamiseen, minkä taas koettiin olevan ehdoton edellytys joukkueen toiminnan harjoittelulle omassa toimintaympäristössään. Muiden koulutusaiheiden pois jäämisen, ainakin teoriaosuuksiltaan, ei taas katsottu olevan kovinkaan merkityksellinen asia, koska näiden aiheiden kautta saavutettavaksi haluttu oppimistaso saavutettiin haastateltavien mielestä käytännön harjoitteiden kautta ajan myötä. Helakorpi (2006, 26) onkin todennut, että työssä tarvittavien taitojen ja tietojen oppiminen ei tapahdu yksin muodollisen koulu-

tuksen avulla, vaan entistä enemmän opitaan itse tekemällä. Näin ollen kouluttajat eivät kokeneet, että oppilaat jäisivät varsinaisesti mistään paitsi, eikä tuntuville muutoksillekaan näin ollen koettu tarvetta.

5.2.3 Koulutustaidon harjoittelu haastavaa

Haastateltavien kouluttajien käsitysten mukaan koulutustaidon harjoittelu on haastavaa järjestää ja riviAUK:n oppilaille tulee koulutussuorituksia varsin vähän. Kouluttajien mukaan oppilaalle voidaan periaatteessa antaa perusteet jostakin harjoitteesta ja riittävästi aikaa valmistautua ja valmistella koulutusta. Toisaalta taas kouluttajien mielestä ilmatorjuntapanssarivaunukaluston kanssa toimittaessa pitää ymmärtää kokonaisuus voidakseen pitää koulutusta jostakin pienemmästä osa-alueesta. Niissä koulutustaidon harjoituksissa, joita riviAUK:ssa pidetään, ei kouluttajien mukaan keskitytä niinkään suunnitelmien tekoon, vaan itse harjoitukseen ja sen sisältöön. Joissakin tapauksissa oppilaita oli käsketty pitämään kertaava osuus jonkin uuden aiheen koulutuksesta lähes heti varsinaisen koulutuksen perään, jolloin samalla saatiin asioiden kertausta muille ja varmistettua, että aihe oli opittu, kuten kouluttaja kertoo.

”Omaakohtaisena kokemuksena voin kertoa siitä, että kun pidin tutkasta oppitunteja, niin muutaman johtajan valitsin suoraan kertaamaan aiheet, eli hän joutu tulla kertomaan siitä aiheesta kaiken minkä tiesi, eli käytännössä opettamaan ja varmistamaan niitä asioita, että muille meni samat asiat jakeluun, niin se on ollu mun mielestä sellanen selkee tapahtuma mitä mä oon nähny niinkun koulutustaidon tuotteena. Ainoa mitä mä oon siihen tehny, ni on, että mä oon antanu aiheet edellisenä päivänä ja vastannut sitten kysymyksiin lisää siinä. Että en tiedä onko sitten järkeä suoraan laittaa ite sitä fyysistä laitetta suoraan kouluttamaan. Se on sen verran arka aihe.”

Varusmiesten johtaja- ja kouluttajakoulutuksen ohjeistuksen tarjoaman esimerkin mukaan kouluttajakoulutuksen peruskurssilla kouluttajan pitämällä esimerkkiharjoituksilla käytetään monipuolisesti eri opetusmenetelmiä. Koulutettavat tulisi jakaa sopiviin ryhmiin ja heille annettaisiin mahdollisuus suunnitella harjoitustaan sekä laatia suunnitelmia 30 – 60 minuutin harjoitusten pitämiseksi. Harjoitus suunnitelmat tulisi esitellä kouluttajalle, joka tarkastaa niiden oikean suunnan ennen niiden loppuun saattamista. Varusmiehet harjoittelevat harjoituksen pitoa pienissä ryhmissä ennen varsinaisen harjoituksen pitoa. (Varusmiesten johtaja- ja kouluttajakoulutus PAK A 1:5.1.8. Liite 1.)

Kouluttajien mielestä resurssien takia ei ole mahdollista toteuttaa koulutustaidon harjoittelua edellä esitetyllä tavalla. Yleistä koulutusta ei hirveästi ole, koska kaluston rakenne- ja ajokoulutukseen menee niin paljon aikaa. Haastatteluissa ilmeni myös, että vaikka varusmiehelle periaatteessa voikin antaa jonkin sellaisen koulutusaiheen pidettäväksi, jota ei ole vielä koulutettu, sen pitäminen on varsin hankalaa, koska voidakseen kouluttaa kunnolla jotain osa-aluetta on ymmärrettävä kouluttamansa kokonaisuus ja kaikki siihen liittyvät tekijät. Ymmärtämisedellytysten luominen voi olla asian osaavalle opettajallekin varsin työlästä ja aikaa vievää (Marton, Dahlgren, Svensson & Säljö 1988, 126).

5.2.4 Koulutuskäytäntöjen muutokset tarpeettomia

Kouluttajien mukaan riviAUK:n koulutuskäytäntöjen muutoksille ei ole tarvetta. Aikaa kaikelle koulutukselle on sen verran kuin sitä on, ja kouluttajien käsitysten mukaan koulutuskäytännöt ovat kunnossa kokonaisuutena resursseihin nähden, kuten kouluttaja haastattelussa kertoi.

”... taas jos jostain kehittää niin se on jostain muualta pois. Siitä omasta ammattitaidosta jos lisätään joko- koulutusta (johtaja- ja kouluttajakoulutus), niin se on sitten taas siitä oman alansa erikoiskoulutuksesta pois se ukko, niin sitten se jää siinä selkeesti jälkeen. Nyt on mun mielestä aika hyvässä balanssissa nämä hommat.”

Haastateltavat kokivatkin, että se lopputulos, johon nykyisellä koulutusmallilla päästiin, oli juuri sellainen, mihin koulutustavoitteet on asetettu. Oppimista tapahtuu kaikissa inhimillisissä toiminnoissa, mutta oppiminen ei kuitenkaan ole mikään yksisuuntainen ilmiö tai prosessi. Ihmisen tunnusomaisimpia piirteitä on juuri kyky oppia kokemuksista ja käyttää oppimaansa tulevilla yhteyksillä. (Säljö 2000, 13.) Kouluttajien mukaan nykyisessä systeemissä eri aihealueet tukivat sopivasti toinen toisiaan ja oppimista tapahtui riittävästi kaikilla osa-alueilla. Näiden asioiden perusteella voidaankin ajatella, että haastateltujen kouluttajien käsitykset koulutuskäytäntöjen muutosten tarpeettomuudesta ovat perusteltuja.

5.2.5 Sisältö ennen muodollisuuksia

Kouluttajien käsitysten mukaan riviAUK:ssa ei kiinnitetä läheskään niin paljon huomiota suoritusten muodollisuuksiin kuin perinteisesti on totuttu. Opetustapahtumien sisältö on koettu huomattavasti muodollisen arvovallan ja tiukan kurin korostamista tärkeämmiksi. Kouluttaji-

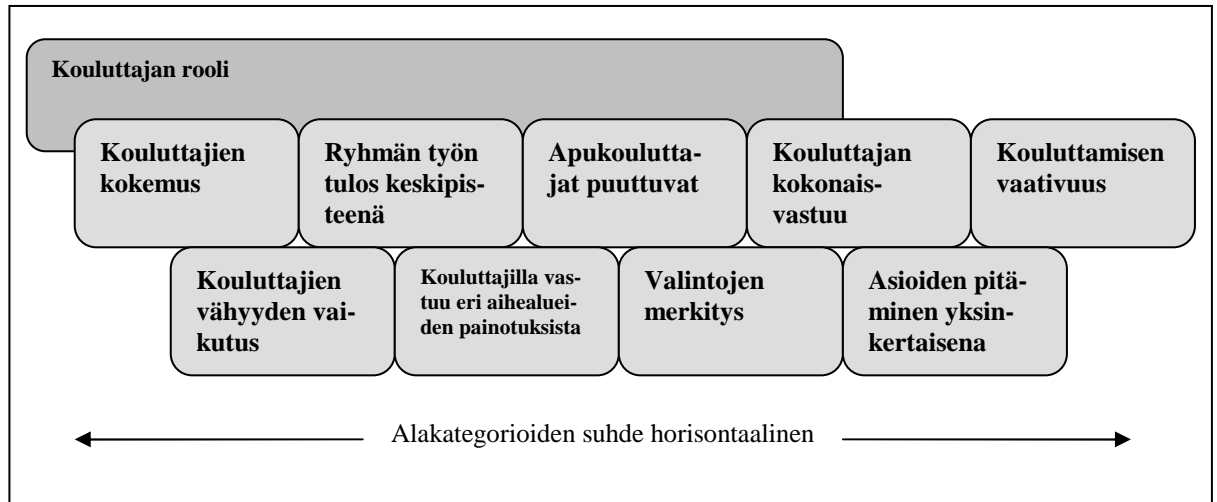
en mielestä on tärkeä opettaa myös oppilaille koulutusten sisällön tärkeys verrattuna muodollisuuksiin, kuten haastateltava kertoo.

”No se mikä mulla oma kokemus on, [...] niin mun mielestä normaaliaukki painottaa paljon enemmän muodollisempaa koulutusta kuin riviaukki esim. ITPSVJ:N (ilmatorjuntapanssarivaunujoukkue) tapauksessa, eli sanotaan että jos sen asian vois siten ilmaista, niin ehkä siinä sisältö oli tärkeämpi kuin itse opetustapahtuman läpivienti muodollisena sinällään. Eli tarkotan nyt lähinnä tätä joukon haltuunotto ja rastin eteneminen muu vastaava. Toki näitäkin asioita painotettiin, mutta miten nyt normaaliin aukkiiin vertaa niin siinä nyt tulee jotenkin se muodollinen kuri tai muodollisen arvovallan painottaminen on normaaliaukin ehkä semmonen leimaa antavampi piirre siellä kuin mitä se on riviaukissa.”

Oppimisilmapiirin muotoutuminen oikeanlaiseksi koetaan tärkeäksi ja sen koetaan muodostuvan esimerkkitapauksessa parhaiten, jos muodollisuuksia ei painoteta. Repo (2001, 44) kertoo tutkimuksessaan, että juuri vallitsevalla oppimisilmapiirillä on suora vaikutus siihen, miten hyvin varusmiehet motivoituvat ja suhtautuvat koulutustapahtumiin ja jopa siihen, miten hyviä tuloksia varusmiespalveluksen aikana saadaan. Kallioinen (2010, 31) kirjoittaa, että positiivinen oppimisilmapiiri syntyy, jos koulutettava voi luottaa kouluttajaansa, ja tämä luottamus syntyy muun muassa toinen toisensa arvostamisesta, mikä näkyy käyttäytymisen kautta yhteisissä tilanteissa ja ratkaisuisissa. RiviAUK:n kouluttajat ovat nähtävästi tulkinneet, että muodollisuudesta karsimalla voidaan saavuttaa enemmän molemmiin puolista kunnioitusta ja näin ollen saadaan enemmän huomiota koulutuksien sisällölle ja mahdollisesti saavutetaan oppimistavoitteet paremmin.

5.3 Kouluttajan rooli

Kouluttajien käsityksistä muodostui ylemmän tason kategoria *Kouluttajan rooli*, joka sisältää yhteensä yhdeksän alakategoriaa. Alakategoriat ovat: Kouluttajien kokemus (5.3.1), Ryhmän työn tulos keskipisteenä (5.3.2), Apukouluttajat puuttuvat (5.3.3), Kouluttajan kokonaisvastuu (5.3.4), Kouluttamisen vaatavuus (5.3.5), Kouluttajien vähyiden vaikutus (5.3.6), Kouluttajilla vastuu eri aihealueiden painotuksista (5.3.7), Valintojen merkitys (5.3.8) ja Asioiden pitäminen yksinkertaisena (5.3.9), ja ne esitellään kuviossa 6.



KUVIO 6. Kouluttajien käsitykset kouluttajan roolista riviAUK:ssa

Kouluttajan roolia ja sen merkitystä kuvaavan ylemmän tason kategorian alle kerääntyi varsin paljon alatason kategorioita. Haastateltavat olivat omasta mielestään kokeneet kouluttajan roolin hyvin monialaiseksi ja haastavaksi. Eri kouluttajat olivat vielä kokeneet kouluttajan roolin haasteet joiltakin osin hieman erilailla, joten sen vuoksi tämä ylemmän tason kategoria sisältää eniten alakategorioita tämän analyysitavan mukaan. Eri tavalla asioiden kokeminen eri kouluttajien keskuudessa näkyy myös siinä, että joissakin asioissa oli nähtävissä jopa toisistaan osin poikkeavia käsityksiä.

5.3.1 Kouluttajien kokemus

Kouluttajien käsitysten mukaan riviAUK:n kouluttajan tehtävän haasteellisuuden vuoksi olisi eduksi, jos kouluttaja olisi kokenut ja hän olisi ollut perinteisessä AUK:ssa kouluttajana jonkin aikaa ennen riviAUK:n kouluttamisen aloittamista. Lisäksi koettiin eduksi se, että kouluttaja olisi jo hieman kokeneempi aloittaessaan riviAUK:n kouluttajan tehtävissä, kuten haastateltava kouluttaja kuvaa käsityksiään.

”Ennen kuin menee riviaukin kouluttajaksi tai riviaukin kurssinjohtajaksi, niin pitää olla mun mielestä koulutusvuosia useita takana [...] mutta pitää olla mun mielestä virkauraa 5-7 vuotta tavallisissa kouluttajan hommissa. Ja olisi aivan älytön etu, että olisi käynyt kurssin tai kaksi kouluttajana normaalissa aukissa. Ja jonka jälkeen kun menee riviaukkiin, niin olisi paljon valmiimpi menemään sinne, koska se on kummin-kin erilainen.”

Kouluttajan kokemuksen tuoma etu on tietysti hyväksi RiviAUK:n koulutuksen onnistumiselle. Toisaalta taas kokemuksesta on hyötyä lähes kaikille ja varmasti muuallakin koetaan kokemuksen olevan tarpeellista. Kallioinen (2010, 32) toteaa hyvän oppimisilmapiirin edistävän merkittäväällä tavalla oppimista ja hyvän oppimisilmapiirin tunnistaminen ja kehittäminen on keskeisiä kouluttajan osaamisen alueita, joka karttuu vain kokemuksen myötä.

5.3.2 Ryhmän työn tulos keskipisteenä

RiviAUK:n kouluttajien mielestä pitäisi pystyä tarkastelemaan koulutettavavana olevaa joukkuetta tai ryhmään kokonaisuutena. Ryhmän toimiessa hyvin ja saadessaan aikaan halutunlaisen lopputuloksen, on johtaja toiminut hyvin. Esimiehenä ei saa sortua tarkastelemaan liiaksi pieniä yksityiskohtia, eikä alkaa tuijottaa sitä, miltä asiat näyttävät, vaan tulisi kiinnittää huomio olennaisuuksiin, kuten kouluttaja on mielestään asian kokenut.

”Tietenkin sitten toivoisi, että esimiehet pystyisivät kattomaan sitä asiaa sillai, etteivät he eläisi hetkessä. Ja jakaisi tyyllipisteitä asioiden hoitamisesta, vaan katsoisivat lopputuloksen kannalta, että miten se asia on hoidettu. Miten se oikeasti se ryhmä toimii, miten se au (aliupseeri, ryhmänjohtaja) toimii. Eikä puututtaisi sellaisiin yksityisiin likaisiin yksityiskohtiin että nyt ei kengät kiillä, huono johtaja.”

Oppimisessa tarvitsee tilaa hengittää itse, tilaa uudelle ja tilaa ajatuksille, mikä vaatii kouluttajilta ja esimiehiltä joustavuutta. Oppimisessa ja sen tukemisessa tulisikin kannustaa oppijaa uusien mahdollisuuksien käyttöön ja luovien ratkaisujen löytämiseen. (Kallioinen 2010, 29.) Pitää siis kyetä tarkastelemaan asiaa riittävän isona kokonaisuutena ja antaa koulutettaville mahdollisuuksia yrittää ja erehtyäkin.

Varusmieskoulutuksessa ei voi pitää riittävänä lähtökohtana, että yksilöt ovat tiedollisesti ja taidollisesti riittävällä tasolla. Varusmieskoulutuksen lopulla ei riitä, että yksittäiset varusmiehet ovat esimerkiksi maanpuolustustahtoisia ja omaavat hyvän motivaation. Yksittäinen sotilas ei ole maanpuolustuskoulutuksen lähtökohtana, vaan se on joukkotuotettu ryhmä, joukkue, jaos tai vastaava sodan ajan yksikkö. (Harinen 2010, 34.) RiviAUK:n kouluttajien käsityksissä näkyi tällainen ajattelutapa, jossa ei kiinnitetty huomiota yksittäisen sotilaan toimiin, vaan arvioitiin ja arvosteltiin koko ryhmän työtä ja tekemisiä.

5.3.3 Apukouluttajat puuttuvat

RiviAUK:n kouluttajien mukaan heillä ei ole käytössään varusmiesapukouluttajia, jotka voisivat ottaa osaa koulutukseen. Kouluttajille on iso haaste, kun he joutuvat itse valvomaan kaiken tekemisen ja jokaisen valvontaa edellyttävän suorituksen. RiviAUK:n oppilaat joutuvat itse selvittämään kaikki asiat, koska ei ole apukouluttajaa, jolta voisi kysyä neuvoa ja he eivät uskalla kysyä kouluttajilta kaikkia asioita. Kaikki annettu koulutus on toisaalta henkilökunnan pitämää ja oppilaat joutuvat pakotetusti oppimaan omatoimisiksi heti alusta alkaen. Haastateltava kertoo omia käsityksiään asiasta.

”Se on sekä kouluttajalle haaste, että tietenkin kaikki, oli se sitten ihan sukan vaihto, ku pitää jotakin valvoa, ni se aina se kouluttaja joka sen tekee. Eikä sitten se oppilaskaan uskalla välttämättä kysyä kantahenkilökuntaan kuuluvalta hänen mielestään tyhmiä kysymyksiä, joita taas voisi santsareilta (vanhemman saapumiserän varusmiesjohtaja ja apukouluttaja) tai ryhmänjohtajalta kysyä.”

Perusyksikön rakenteen ja rutiinien tulisi luoda perusta varusmiesjohtajien toiminnalle. Perusyksikön ei ole mahdollista sitoa peruskoulutettua henkilökuntaa sellaisiin tehtäviin ja rutiineihin, jotka kuuluvat varusmiesjohtajien tasolle. (Nissinen 2003, 57.) Edellä mainittu tehtävien jakaminen kouluttajien ja varusmiesjohtajien vastuulle hankaloituu, aikaisemmin käsitelty, vanhemman saapumiserän varusmiesjohtajien puuttumisen vuoksi. RiviAUK:ssa olevalle oppilaalle muodostuu näin todellista vastuuta kaikesta tekemisestään huomattavasti enemmän perinteiseen joukkotuotantotapaan verrattuna. Tämä asia on haastateltavien käsitysten mukaan erittäin merkityksellinen ja sellainen, joka johtaa positiiviseen lopputulokseen, vaikka vaatii-kin haastateltavien mukaan kouluttajilta varsin paljon.

5.3.4 Kouluttajan kokonaisvastuu

Haastateltavat kertoivat, että riviAUK toimii tavallisessa joukkotuotantoyksikössä ja yksikön päällikkö johtaa siten myös riviAUK:n toimintaa. Todellisuudessa yksikön päällikkö on kuitenkin vain nimellinen johtaja ja kouluttajilla itsellään on todellisuudessa kokonaisvastuu kaikesta toiminnasta, kuten kouluttaja kuvaa käsityksiään asiasta.

”Riviaukki toimii tavallisessa yksikössä ja tavallisessa sa - joukkotuotantoyksikössä [...] riviaukki on kuitenkin erillinen siitä joukkotuotannosta, niin se on vähän erilais- ta olla siinä tietenkin riviaukissa mukana, koska siinä kuitenkin päällikkö johtaa sitä

riviaukkiakin kuitenkin nimellisesti. [...] siinä täytyy myös tajuta se, että siinä sillä kouluttajallakin vastuuta aivan älyttömästi, koska se päällikkö ei välttämättä johda oikeesti sitä riviaukkia, vaan se kouluttaja ja kurssinjohtaja nehän sitä johtaa.”

Perusyksikön päällikön oppaan (1996, 14) mukaan yksikön päällikön tehtävänä on vastata yksikön toiminnasta ja alaisistaan sekä toimia yksikkönsä pääkouluttajana. RiviAUK:n kouluttajien keskuudessa kuitenkin koettiin, että päällikkö johtaa toimintaa vain nimellisesti. Useassa tapauksessa yksikön päälliköllä ei ole ollut edes vaadittavia oikeuksia laitteiden käyttämiseen, saati kykyä niiden kouluttamiseen. Haastateltavat kokivat, että heille jää oikeus tehdä muutoksia ja päätöksiä koulutuksen sisällön suhteen

5.3.5 Kouluttamisen vaativuus

Kouluttajien mukaan riviAUK:n käyvillä varusmiehillä on sama kouluttaja koko alokaskauden jälkeisen palvelusajan. Kouluttajan on siis itse päätettävä, minkä verran mitään koulutuksen osa-aluetta on milloinkin painotettava. Kouluttajien käsitysten mukaan riviAUK:n kouluttajan on toimittava erittäin esimerkillisesti, jotta saisi tuettua oppilaita riittävästi omassa johtajana kehitymisessään ja haastavaan tehtävään johtamaan oman saapumiseränsä oppilaita. RiviAUK:n kouluttajan tehtävät koettiin jopa vaativammiksi kuin perinteisen AUK:n kouluttajana toimiminen, kuten haastateltava kertoo kokemuksistaan.

”Jotenkin tuntuisi, että kouluttajan pitää osata se oma asiansa viimeisen päälle, eli siinä ei oo sitten läheskään niin paljon varaa epäonnistua, toisin kun ehkä normaali-aukissa (perinteinen AUK) jossa enimmäkseen santasarit (varusmiesapukouluttajat) kouluttaa tai ainakin joiltain osin. Sun pitää kyllä olla siinä mukana ennen kaikkea riviaukissa pelata niitten au-oppilaiden pussiin, siten, että tota heillä se homma onnistuu ja tukee ihan eri tavalla ohjeistamisessa ja sitten ehkä osin arvovallankin osilta niin tota kertoo tälle muulle porukalle, että se ei oo helppo paikka missä nämä au-oppilaat on, kun ne on saman saapumiserän ihmisiä.”

Kouluttajan antama malli on merkittävä oppijan kehittymiselle. Kouluttajalta saamansa mallin mukaan toimitaan osaksi tiedostetusti, mutta myös monessa asiassa enimmäkseen tiedostamatta. (Salakari 2010, 81.) Oppimisympäristöjen luojana kouluttaja joutuu ottamaan huomioon perinteisten sotilaallisten arvojen lisäksi myös yleisiä kansallisia arvoja (Varoglu & Ercil 2002, 114), esimerkiksi suomalaisen yhteiskunta olettaa kaikkien viranomaishenkilöiden toimivan tietyllä tavalla tietyissä tilanteissa (Hirsimäki, 2007, 198) ja osaaminenhan on aikamme

iskusana (Leinonen 2002, 43). Kouluttajien tulee siis olla hyvin kokonaisvaltaisesti perillä kaikesta kouluttamiseen ja varusmiesten kanssa toimimiseen liittyvistä asioista. Perinteisellä tavalla aliupseerit siirtyvät aliupseerikoulussa saadun 16 viikon kurssin jälkeen perusyksikköön, jossa he toimivat seuraavan saapumiserän vastuullisina kouluttajina ja johtajina (Sotilaan käsikirja 2008, 33). Tällöin useassa tapauksessa myös aliupseerikurssilla olleet kouluttajat saattavat vaihtua joukkotuotantoyksikköön siirryttäessä. RiviAUK:ssa kouluttajan kouluttaessa jonkin asian omista taidoista tai asenteesta johtuen huonosti, kukaan toinen kouluttaja ei missään vaiheessa korjaa varusmiehen suoritukseen jäänyttä virhettä, vaan kouluttajan on tultava sen asian kanssa toimeen. RiviAUK:ssa kouluttajan tulee kyetä kouluttamaan AUK:n sisällön lisäksi myös kaikki joukkotuotantoon liittyvät asiat, eikä vain jompaakumpaa, kuten perinteisesti haastateltujen kouluttajien mielestä toimitaan.

5.3.6 Kouluttajien vähyyden vaikutus

Kouluttajien käsitysten mukaan yhdeksi isoimmista haasteista koko riviAUK:n koulutukselle tuntui muodostavan kouluttajien vähäinen määrä suhteessa opetettaviin asioihin ja niiden opettamiseksi käytössä olevaan aikaan. Joidenkin käsitysten mukaan olisi tarpeellista olla yksi kouluttaja, jonka tehtävänä olisi vastata vain riviAUK:n johtaja- ja kouluttajakoulutuksesta. Toisaalta haastateltavien mielestä myös löydettiin positiivisia asioita sen suhteen, että kouluttajien määrä on vähäinen suhteessa koulutettavaan asiaan. Erään kouluttajan käsitysten mukaan riviAUK:n oppilaan on pakko oppia omatoimisemmaksi, koska kouluttajaresurssit eivät riitä jokaisen pienen asian hoitamiseen.

”...kun riviaukissa on vähän kouluttajia, niin se on hyvä puoli, tosin vaatii kouluttajalta ensin paljon, kun joutuu ruoskimaan oppilaita, että ne oppii ensin itse hoitamaan asioita ja ottamaan selvää.”

Repo (2001, 120) toteaa tutkimuksessaan, että yleiselläkin tasolla koulutustavoitteiden ja -vaatimusten ja käytettävissä olevien resurssien suhteen on havaittavissa ristiriitaa. Tuntemukset kouluttajien vähyydestä eivät siis ole vain tähän tutkimukseen haastateltavien kokemuksia, vaan asian voidaan katsoa olevan sama yleisemmälläkin tasolla. Repon (2001, 120) mukaan kouluttajien vähyyden vaikutuksesta ei voida hyödyntää kaikkia oppimista edistäviä ideoita, mutta tässä tutkimuksessa kuitenkin nähtiin jopa positiivisia vaikutuksia rajalliselle kouluttajamäärälle.

5.3.7 Kouluttajilla vastuu eri aihealueiden painotuksista

RiviAUK:n kouluttajat kertoivat, että vaikka läpivientiä suunniteltaessa pyritään huomioimaan kaikki mahdolliset eri aihealueiden painotukset, joita on tarve huomioida, niin kouluttajat päättävät käytännössä kuitenkin itse, mitä koulutetaan ja kuinka paljon. Tiedyt asiat on vain opittava ja koulutuksen pitää edetä kulloisenkin ryhmän mukaan siten, että kaikki asiat opitaan. RiviAUK:n kurssinjohtaja ja kouluttajat ovat siis ne henkilöt, jotka kulloisenkin tilanteen mukaan muokkaavat ohjelmaa ja päättävät, mitkä aiheet ovat milloinkin tärkeämpiä, kuten haastateltava kertoo kokemuksistaan.

”Eli se käytännössä kouluttaja tai sen riviaukin johtaja joka ratkaisee sen mitä käytännössä tehdään.”

Kouluttajien on aina syytä pohtia oman toiminnan osalta, että minkälaisen oppimisympäristön hän pystyy oppijoille luomaan (Anttila 2002, 104). Tämä tuntui olevan asia, johon oli panostettu riviAUK:n kouluttajien keskuudessa. Koettiin, että oppimisympäristöt olivat niin paljon keskivertaisista poikkeavia, että tähän asiaan oli ollut pakko kiinnittää huomiota. Koettiin, että kouluttaminen vaatii paljon valmistelua ja suunnittelua, jotta päästäisiin tavoitteeseen. Haastatteluissa ilmeni kuitenkin, että kouluttajat kokivat tärkeäksi pystyä reagoimaan nopeasti eri aihealueiden painotusten muutoksille, vaikka olisi kuinka tarkasti etukäteen suunniteltu, miten mikäkin aihe koulutetaan. Myös Repo (2001, 19) toteaa tutkimuksessaan, että jatkuvasti muuttuva yhteiskunta tuottaa uudenlaisia koulutettavia puolustusvoimille ja koulutusta onkin jatkuvasti kyettävä mitoittamaan kulloisenkin varusmiehen ominaisuuksien ja taitojen tasoa vastaavaksi. Repo (2001, 38) kirjoittaa myös, että koulutus tulisikin suunnitella siten, että se voidaan toteuttaa enemmän yksilöiden ehdoilla ja siinä voitaisiin huomioida entistä enemmän koulutettavien lähtökohdat. Kouluttajien tulisi havaita oppijoiden mahdollisia yksilöllisiä kehitystarpeita sekä säätää toimintaa yksilöllisiä eroja huomioiden (Kallioinen 2010, 33).

5.3.8 Valintojen merkitys

Kouluttajien haastatteluissa ilmeni valintojen merkityksestä, että käytännössä ei olisi mahdollista valita riviAUK:n oppilaita suoraan peruskoulutuskauden jälkeen, koska on erittäin tärkeää nähdä, miten varusmiehet toimivat kaluston kanssa. RiviAUK:n johtajavalintoja tehdessä on huomioitava johtamistaitojen ohella se, miten henkilö kykenee toimimaan kaluston kanssa. RiviAUK:ssa kouluttajat pystyvät hyvin näkemään sen, kenellä oikeasti on mahdollisuudet pärjätä joukon johtajana, koska he pystyvät seuraamaan sivusta joukon toimintaa. Vertaisarvi-

ointien merkitys nousi myös esiin merkittävänä osatekijänä valintoihin liittyen. Yksi haastateltavista kertoo käsityksiään aiheeseen liittyen.

”No siinähan nähdään ne luonnolliset johtajat, löytyy heti, eli helpommin löytyy ne, ei tuijoteta pelkästään p-kokeiden (peruskoe 1 ja 2) arvosanoja ja ATT:tä (ampumataitotesti) ja muuta vastaavaa. Eli ei ne numeraaliset arvosanat ole se mitkä ratkaisee kaiken. Toki pitää tietyt vaatimukset täyttää kaverin, mutta sitten lopullisesti se oikea johtaja löytyy, sanotaan helpommin, koska ryhmä kun toimii, niin aina siitä ryhmästä ne johtajat, tai joukko toimii, niin sieltä ne johtajat paljastuu, näkyy ulospäin niin tossa viikkojen aikana hyvin selkeesti. Eli valinnat osuu varmasti paremmin kohdalleen kuin sitten taas tämmöisessä normaaliaukkiin lähteissä, eli prosentuaalisesti varmasti niin laadukkaampaa johtaja ainesta tai sopivampaa johtaja ainesta on riviaukissa.”

Valintojen suhteen haastateltavat olivat mielissään ylimääräisestä ajasta ennen lopullisia valintoja. On ilmeisen selvä asia, että kun voidaan seurata ihmisten päivittäistä toimintaa koulutettavan asian parissa, on helpompi valita sopivat henkilöt eri tehtäviin. Kaikkien tehtävien haasteellisuuden vuoksi haastateltavilla oli kuitenkin niin sanottujen rajatapausten suhteen erilaisia näkemyksiä. Toisaalta koettiin, että kyvykkäät johtajat on aina laitettava johtajiksi, mutta toisaalta taas koettiin, että kyky toimia panssarivaunun kanssa on kaikkein merkittävin, jopa johtajaominaisuuksia tärkeämpi ominaisuus. Saattaa olla, että näkemykselliset erot juontavat juurensa niihin eri painotuksiin, mitä kukin oman riviAUK:n aikana on itse tehnyt. Tässä tutkimuksessa ei ole mahdollista lähteä varsinaisesti vertailemaan, että millä tavalla ja minkälaiseen lopputulokseen kulloisillakin painotuksilla valintoja tehdessä pääsee. Kallioisen (2010, 33) mukaan kouluttajan tulisi kyetä oikeasti havainnoimaan oppijoiden yksilöllisiä tarpeita oppimisen suhteen ja tämän perusteella on syytä ottaa huomioon yksilöiden oppimismen nopeus ja sen riittävyys eri tehtäviin esimerkkijoukkueessa.

5.3.9 Asioiden pitäminen yksinkertaisena

Kouluttajien mukaan AUK:ssa ja etenkin riviAUK:ssa pitäisi painottaa asioiden pitämistä yksinkertaisina. Koettiin, että mitä monimutkaisempi asia, sitä isompi mahdollisuus sen epäonnistumiseen on, kuten haastateltava kuvaa käsityksiään.

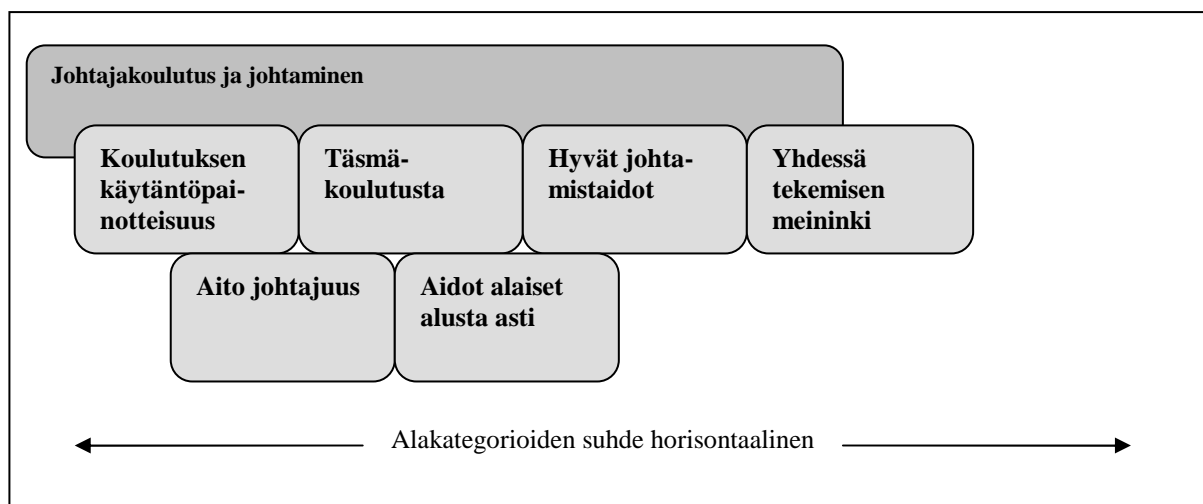
”...asioiden pitää olla yksinkertaisia, kaikki monimutkaisuus on tuota perseestä, elikkä johtamisen pitäisi olla hyvinkin yksinkertaista ja yksiselitteistä. Se on se mitä siinä

pitäisi painottaa yleisesti ottaen aukissa (AUK), on se sitten mikä tahansa aukki, koska monimutkaiset käskyt ja suunnitelmat, niin ne kaatuu kuitenkin loppuvaiheessa siihen omaan mahdottomuuteensa ja kaikki ei mene koskaan niin kun on suunniteltu.”

Koulutuskäytäntöjä ja opetustapoja valittaessa ja käytettäessä voidaan antaa esimerkkiä yksinkertaisuuden käyttökelpoisuudesta. Kouluttajat antavat kuitenkin kokoajan mallia varusmiehille erilaisista toimintatavoista ja kuten muun muassa Salakari (2009, 18) mainitsee, että asioista ei kannata tehdä liian monimutkaisia ja oppimista tapahtuu kuitenkin lähes kaikissa tilanteissa.

5.4 Johtajakoulutus ja johtaminen

Kouluttajien käsityksistä muodostui ylemmän tason kategoria *Johtajakoulutus ja johtaminen*, joka sisältää yhteensä 6 alakategoriaa. Alakategoriat ovat: Koulutuksen käytännönpainotteisuus (5.4.1), Täsmäkoulutusta (5.4.2), Hyvät johtamistaidot (5.4.3), Yhdessä tekemisen meininki (5.4.4), Aito johtajuus (5.4.5) ja Aidot alaiset alusta asti (5.4.6), ja ne esitellään kuviossa 7.



KUVIO 7. Kouluttajien käsitykset oppilaiden johtajakoulutuksesta ja johtamisesta rivi-AUK:ssa

Haastateltavien kokemukset riviAUK:a käyvien tai sen käyneiden oppilaiden ja heidän toimintansa osalta olivat jonkin verran toisistaan eroavia. Kouluttajien kokemukset eivät varsinaisesti olleet tähän ylemmän tason kategoriaan liittyen toisiaan poissulkevia tai samasta asiasta eriäviä. Haastateltavilla vaikutti olevan kuitenkin omien kokemustensa mukaan erilaisia painotuksia eri asioiden suhteen, jotka taas ilmenivät siinä, miten kukin oli pitänyt mitäkin asiaa arvossa ja mainitsemisen arvoisena haastattelun yhteydessä.

5.4.1 Koulutuksen käytäntöpainotteisuus

Haastateltavat kertoivat, että asioiden teoreettinen tarkastelu jää riviAUK:ssa vähemmälle ja toiminta on varsin käytännönläheistä. Käytännön suoritteita tulee kokoajan, kun oppilas jouuu johtajana toimiessaan oikeasti vastaamaan asioista. Kouluttajien käsitysten mukaan riviAUK:ssa ei luoda painopistettä johtaja- ja kouluttajakoulutuksen osalta teoriaopintoihin, koska siihen ei varsinaisesti ole tarvetta. RiviAUK:n johtaja- ja kouluttajakoulutus pyritään antamaan muun koulutuksen ohessa käytännön tasolla. Esimerkkejä ei käydä juurikaan erikseen läpi luokkatiloissa; vain kaikkein tärkeimmät oppitunnit pidetään, kuten kouluttaja kuvaa käsityksiään.

”Totta kai niitä tärkeimpiä johtajakoulutuksen aiheita pidetään oppitunteina, mutta aika paljon esimerkkejä ja koulutuksellisia tilanteita tulee siinä kalustokoulutuksessa niin kun sitten tuota niin ajo-opetuksessa ja muualla. [...], mutta se on ehkä suurin että vähemmän ollaan luokkatiloissa, pidetään niitä oppituntipaketteja niin kuin suoraan esimerkiksi tietokoneelta näytettynä vaan se tulee enemmänkin niin kun käytännön esimerkkeinä tulee siellä koulutuksessa.”

Koulutuksen järjestäjän on pohdittava, miten ja minkälaisella koulutuksella saavutetaan haluttu oppimistaso ja mikä se taso itse asiassa edes on. Varusmieskoulutuksen päämääränä on kuitenkin opettaa varusmiehille sotilaan toiminnassa kulloiseenkin tehtävään vaadittavia tietoja ja taitoja. Oppimisessa tulisi nykyään korostaa voimakkaasti oppijan itseohjautuvuutta ja oman tiedon hankkimista ja muodostamista. Opettajan osuudeksi nähdään jäävän enemmänkin oppilaan ohjaaminen, ja oppiminen itsessään on oppijan vastuulla. (Repo 2001, 116.)

Toiminnalla, kokeilemisella, yrityksellä ja erehdyksellä sekä luovuudella on oppimisprosessissa suuri merkitys oppimisen halun ja motivaation luojana. Haasteelliset oppimistilanteet jopa houkuttelevat oppimaan. Uusissa opetus- ja oppimismenetelmissä tulisi pyrkiä saamaan mukaan juuri nämä oppimista edistävät elementit. (Salakari 2009, 18 – 19.) RiviAUK:n kou-

lutuksessa on nimenomaan haastateltavien kouluttajien käsitysten mukaan pyritty siirtämään opetusta käytäntöön ja näin ollen annettu mahdollisuus oppilaille oppia tekemällä. Salakarin (2009, 20) mukaan oppimisen kannalta optimaalinen tilanne onkin se, että ryhtyy ratkaisemaan jotakin käytännön ongelmaa ja ongelman ratkaisu palvelee samalla uuden oppimista.

Yleisen koulutuskulttuurin yksi kehityksen suunta näyttäisi olevan, että tietopuolinen perinteinen opetus jää entistä enemmän taka-alalle, koska tiedon hankkiminen on helpompaa. Oppiminen perustuu tiedon muokkaamiseen ja soveltamiseen. (Salakari 2009, 29) Vaikka tämä sama suuntaus on selvästi nähtävissä myös riviAUK:n kouluttajien käsityksistä, ei kuitenkaan kouluttajien mielestä ole mahdollista teoriaopetusta unohtaa kokonaan. Esimerkiksi panssarivainun ajattamiseen liittyviä määräyksiä voi olla hankala alkaa etsiä internetistä silloin, kun vaunu pitäisi saada siirtymään ulos hallista.

5.4.2 Täsmäkoulutusta

Kouluttajien mukaan riviAUK:n oppilaita ei yritetäkään kouluttaa siihen, että he johtaisivat suuria osastoja, vaan koulutus keskittyy siihen, että oppilaat pystyvät toimimaan omissa tehtävissään. Ihmisten johtaminen on loppujen lopuksi suhteellisen pienessä roolissa. Koulutus painottuu siihen, että riviAUK:n aikana saadaan riittävä osaaminen ja oikeudet kaluston käyttöön. Lähes kaikki koulutus pyörii siis oman erikoisalansa ympärillä. Kouluttajat kokivat tärkeäksi kuitenkin sen, että puhdasta teoriaopetustakin on edes vähän mukana, kuten haastateltava on asian kokenut.

”... pitää saada se riittävä osaaminen siihen kalustoon, että pystyy olemaan yks ryhmän jäsen niistä sen kaluston kanssa toimittaessa, mutta pitää myös saada riittävää myöskin teoreettinen perusta siihen johtamiseen. Eli kaikki kun ei ole ihan luonnollisia johtajia, niin pitää antaa myös jotain kättäpitempää teoriapohjalta.”

Varusmieskoulutuksessa on ennen muuta kyse yksittäisten miesten ja pienten ryhmien kouluttamisesta sodan ajan ja taistelun kaltaisissa olosuhteissa. Pyritään saamaa aikaan taitoa toimia omaa kalustoa käyttäen taistelukentän toimintaympäristössä. (Repo 2001, 49.) Toisaalta taas nykyaikaisen ja ainakin tulevaisuuden sotilaan koetaan tarvitsevan erilaisia taitoja taistelukentällä, jossa pitää muun muassa osata olla soturi, joka taistelee ja rauhanturvaaja, joka huomio väestön tarpeita ja huolia (Royle 2010, 65). Myös Toiskallion (2002b, 99) mukaan on ilmiselvää, että tulevaisuudessa sotilaiden vahvuuksien on oltava teknisessä osaamisessa ja informaation ja kommunikaation hallinnassa, ja tämä tulisi myös huomioida koulutuksessa.

5.4.3 Hyvät johtamistaidot

Kouluttajien haastatteluista ilmeni, että riviAUK:n käyneiden johtajien koettiin olevan heikompia teorialiedoissa, mitä johtaja- ja kouluttajakoulutukseen tulee, mutta taas käytännön tasolla omassa tehtävässään erittäin osaavia. RiviAUK:n käyneet oppilaat pärjäävät erittäin hyvin ja osaavat johtaa ja hallita omaa pientä ryhmäänsä, toisaalta taas yleisjohtajana riviAUK:n käynyt saattaa olla heikommalla tasolla, jos verrataan perinteisen AUK:n käyneeseen johtajaan. Haastateltava kertoo käsityksistään.

”... mun käsityksen mukaan, ne ei oo ehkä ihan niin päteviä yleisjohtajia kuin tuota normaaliaukin (perinteinen AUK) käyneet, eli ei oo välttämättä mitään, että pystyis ihan tosta vaan esimerkiksi peruskoulutuskaudelle laittamaan. Toisaalta taas se oma erikoisala hallitaan suht hyvin.”

Osaltaan tämän kategorian syntymiseen on varmasti vaikuttanut se, että riviAUK:n käyneitä johtajia ei pyritäkään opettamaan hyviksi yleisjohtajiksi ja opetusta itsessään on varsin vähän. Harjaantuminen tapahtuu päivittäisissä toimissa ja Kallioisen (2010, 33) mukaan onkin eduksi oppimiselle, jos oppijat voivat yrittää ideoida, tehdä valintoja ja päätöksiä sekä oppia virheistään yhdessä ryhmänsä kanssa niin, että virheistä ei rangaista, vaan niistä pyritään oppimaan ja saamaa aikaan yhdessä tehtyjä tuloksia.

5.4.4 Yhdessä tekemisen meininki

Kouluttajat eivät kokeneet huonoksi asiaksi riviAUK:n osalta sitä, että alaiset ja johtajat ovat samaa saapumiserää. Sen koettiin sen sijaan edesauttavan ryhmäkiinteyden syntymistä ja näkyvän ulospäin eräänlaisena yhdessä tekemisen meininkinä. Se, että riviAUK:ssa opiskelevat tai sen käyneet johtajat johtavat oikeita tulevia sodan ajan alaisiaan heti riviAUK:n alusta alkaen, muodostaa yhteenkuuluvaisuuden tunnetta. Joukkueeseen ei muodostu niin helposti erillisiä toisistaan irrallisia kaveriporukoita, koska kaikki ovat ikään kuin samalla tasolla, vaikka sotilasarvoissa ja tehtävissä onkin eroja. Haastateltava kertoo käsityksistään asiasta.

”... sanotaan nyt heti ensimmäinen asia mikä tulee mieleen, on ryhmäkiinteyden tai sanotaan sellainen yhteinen kokeminen, eli riviAUK:ssa se ryhmä muotoutuu jossain määrin kiinteemmäksi, koska ensinnäkin opiskelevat samoja asioita ikään kuin riviAUK:n miesten kanssa ja samoissa tiloissa. [...] mikä menee sitten taas plussan puolelle,

niin siinä on paljon enemmän aikaa hitsautua pienellä ryhmällä yhteen kun normaalliaukissa, kun ne on kokoajan toistensa kanssa tekemisissä.”

Varusmiespalveluksessa normaalistikin miehistö ja johtajat ovat samaan aikaan palveluksessa. Perinteisessä tapauksessa varusmiesjohtajat kouluttavat ja johtavat omia alaisiaan seuraavasta saapumiserästä. Näin ollen normaalistikin johtajat kotiutuvat samaan aikaan miehistön kanssa. Tämän on huomattu parantavan ryhmäkiinteyden syntymistä. (Envall 2009, 47.) RiviAUK:n kouluttajat kokivat asian niin, että koska riviAUK:n käyneet henkilöt toimivat lähes koko palvelusaikansa samojen henkilöiden kanssa, niin yhteenkuuluvuutta ja ryhmäkiinteyttä syntyy huomattavasti perinteistä AUK:a enemmän. Haastateltavien kokemusten perusteella voikin sanoa, että esimerkkitapauksena olevan joukon koettiin olevan selkeästi enemmän niin sanotusti yhteen hiileen puhaltava joukko kuin perinteisellä joukkotuotantotavalla tuotetut joukot. Harisen (2010, 34) mukaan ryhmäkiinteyks on juuri se asia, joka liittyy johtajan alaisuudessa toimivat yksittäiset sotilaat tehokkaaksi suorituskykyiseksi joukoksi, joka ei hajoa taistelutilanteen aiheuttamassa paineessa.

Salakarin (2009, 33) mukaan nykyisten oppimiskäsitystä kuvaavien teorioiden mukaan epämuodollisissa yhteyksissä tapahtuva oppiminen korostuu ja niissä saadut tiedot ja taidot siirtyvät hyödynnettäviksi muissa yhteyksissä. RiviAUK:n kouluttajien mukaan heillä käytössä olevassa mallissa, jossa kaikki opiskelevat samoja asioita samaan aikaan, mahdollistuu oppijoiden kesken tapahtuvan epämuodollisen oppimisen ja toisten oppimista tukevan toiminnan syntyminen. 12 kuukautta palvelevien osalta ryhmäkiinteyks näyttäisi olevan selvästi eheämpää kuin lyhemmän ajan palvelevilla (Salasuo 2009, 60). RiviAUK:ssa kaikki palvelevat 12 kuukautta, jolloin jo tämän voidaan ajatella olevan eduksi perinteiseen joukkotuotantomalliin verrattuna.

Perinteisen tavan mukaan koulutetuissa joukoissa ei Saariston (2002, 51, 53, 59, 63) mukaan varsinaisesti koettu, että johtajien ja miehistön välille olisi syntynyt paljonkaan varsinaisia ystävyyssuhteita. Saariston (2002, 59) mukaan ryhmäkiinteyttä olisi mahdollista parantaa juuri sillä, että miehistö ja johtajat viettäisivät enemmän aikaa yhdessä vapaa-ajallaankin. RiviAUK:ssa ei ole eri saapumiserien välistä luokkakajoa, jolloin ystävystyminen miehistön ja johtajien välillä on luonnollista. Tällä saattaa olla selkeitäkin positiivisia vaikutuksia ryhmäkiinteyden muodostumiselle esimerkijoukkueessa.

Saaristo (2002, 74 - 81) kertoo tutkimuksessaan, että johtajat, jotka olivat palvelleet saman ajan, tunsivat yhteenkuuluvaisuuden tunnetta ja heidän välillään oli luottamusta, oli kyse sitten ryhmänjohtajasta tai upseerikokelaasta. Saariston (2002, 74) mukaan myös sillä, että kaikilla oli palveluksensa aikana sama periaatteellinen mahdollisuus edetä upseerikokelaaksi, vaikutti positiivisesti luottamuksen syntymiseen.

5.4.5 Aito johtajuus

Kouluttajien mukaan johtajan aseman saaminen on riviAUK:ssa haastavampaa, koska muodollista vanhemman saapumiserän muodostamaa auktoriteettia ei synny. Alaiset käsittävät johtajansa sen kautta, miten häneen voi luottaa ja onko johtaja tasapuolinen, eikä niinkään sotilasarvon mukaan. RiviAUK:ssa joudutaan heti alusta asti panostamaan näihin aitoihin johtajuuden arvovallan tuomiin asioihin pystyäkseen toimimaan johtajana. Jos riviAUK:n käynyt johtaja ei osoita ammattitaidollaan kykenevänsä johtamaan omaa ryhmäänsä, niin joku alaisista ottaa ryhmänjohtamisen vastuun itselleen ja vaunun johtajasta tulee vain tutkaoperaattori, jolla on ryhmän korkein sotilasarvo. Kouluttaja kertoo omien kokemustensa pohjalta, miten hän on käsittänyt tämän erittäin merkittäväksi asiaksi yleisesti koetun asian.

”Suomeksi sanottuina se johtaa siihen tilanteeseen, että se riviaukin oppilas, saavuttaakseen ryhmän luottamuksen ja arvostuksen hän tulee keskittymään käytännössä niihin muihin asioihin siinä asiassa. Totta kai sitten jos hän epäonnistuu niissä teknisissä asioissa hän aina menettää pikkusen sitä arvostusta siinä. Mutta jos pysyy samalla viivalla niitten miehistön jäsenten kanssa siinä asiassa. Sen arvostuksen hän tulee saamaan niistä oikeista asioista mistä johtajia arvostetaan. [...] Suomeksi sanottuna merkitys on se, että riviaukin kaveri saa enemmän oikeata johtamiskokemusta ja se keskittyy niihin oikeisiin johtajien arvoihin jo huomattavasti aikaisemmassa vaiheessa. [...] Sama asia siinä käytännössä on, että se ei perustu siihen vaan hän ansaitsee sen luottamuksen siinä, että miten johtajaa arvostetaan yleisesti ottaen, siihen voi luottaa, jakaa tasapuolisesti tehtäviä niin pois päin. Alaiset käsittelee niitä asioita sitä kautta eikä niitten arvomerkkien kautta. Ei oo olemassa mitään lähtökohdtaa, että toi on, niin kuin, pelkästään sen aukin käymällä pätevämpi kaveri. Vaan se on pätevämpi kaveri, koska on luontaisesti hyvä johtaja.”

Normaalisti perinteisen joukkotuotantotavan mukaisesti erikoiskoulutuskaudella muodostetaan nuoremasta miehistösaapumiserästä ja vanhemmasta johtajasaapumiserästä sodanajan kokoonpanon mukaiset joukot. Peruskoulutuskaudella varusmiesjohtajat kouluttavat nuorem-

man saapumiserän alokkaita ja näin ollen muodostuu luonnollinen esimies – alaissuhde. (Nissinen 20003, 54.) RiviAUK:n käyneet johtajat eivät kuitenkaan osallistu nuoremman saapumiserän alokkaiden kouluttamiseen tai johtamiseen, ja tällä on selviä vaikutuksia kouluttajien mielestä siihen, minkälaisia sotilaita riviAUK:n käyneistä ja heidän johtamista joukoistaan tulee.

Saariston tutkimuksessa (2002, 67) miehistön mielestä ryhmänjohtajan ammattitaito miehistötehtävien osalta koettiin kohtuullisen hyväksi. Saariston (2002, 67) mukaan ryhmänjohtajat käyttivät osaamistaan pätemiseen ja oman asemansa vahvistamiseen johtamassaan ryhmässä. RiviAUK:n periaatteiden mukaan miehistön ja johtajien opiskellessa tehtäviään samaan aikaan, ei johtajilla ole mahdollisuuksia tällaiseen pätemiseen ja näin ollen toiminnan pitää perustua todellisiin arvoihin.

5.4.6 Aidot alaiset alusta asti

Haastateltavat kouluttajat kertoivat, että perinteisessä AUK:ssa harjoitellaan oppilastoverien kanssa johtamis- ja kouluttamistaitoja, jolloin voi tehdä rauhassa virheitä ja oppia niistä. AUK:n loputtua aloitetaan työt ikään kuin puhtaalta pöydältä ja kukaan ei tiedä mahdollisista alkuvaikeuksista. RiviAUK:ssa kaikki toimenpiteet tehdään sen sijaan ensimmäisistä johtamis- ja kouluttamissuorituksista lähtien omien sodan ajan ryhmän jäsenten eli niin sanottujen aitojen alaisten kanssa. Jos johtaja ei heti alusta asti saa arvostusta alaisiltaan tai hän pettää alaisensa luottamuksen, uuden luottamuksen rakentaminen tulee viemään todella paljon aikaa ja vaivaa, kuten haastateltava kuvailee käsityksiään.

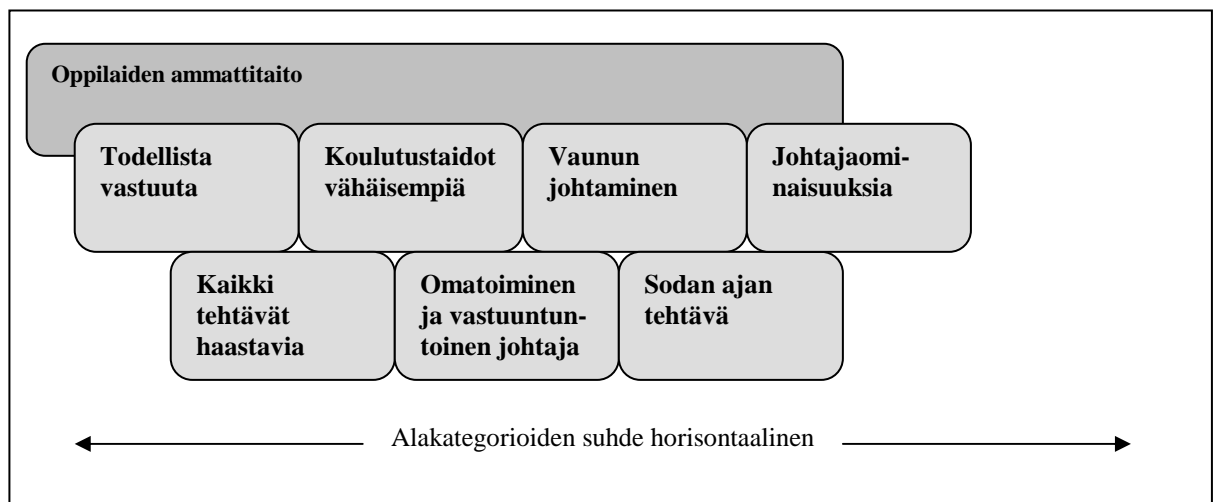
*”...kun normaaliaukissa ne oppilaat tekee jotain virheitä, niin hehän johtaa toisiaan harjoituksissa ja ne on kaikki on samassa veneessä. Ja tsempin taso voi jäädä vähän alhaisemmaksi kun sulla ei sitä itsensä nolaamisen pelkoa taustalla, eli kun sä mo-
kaat niin siinä on naapurioppilas joka kattoo, että nyt meni perseelleen, mutta ei se mitään että täällähän ollaan oppimassa. Riviaukissa, ku siinä on sun tuleva alainen, on kokoajan siinä vieressä, kenen kanssa sä toimit e- ja j- kaudella ja sanotaan, että jos se tietää jäävänsä rivimieheksi, niin se ei anna enää niin helposti anteeksi sitä että oppilasaikana ryssit.”*

Saaristo (2002, 58) on todennut tutkiessaan normaalin joukkotuotantotavan mukaan koulutettuja varusmiesjoukkoja, että varusmiesjohtajat kokevat, että on hyvä asia saada itse kouluttaa omia sodan ajan alaisiaan. Saariston (2002, 58) mukaan varusmiesjohtajat kokivat oppivansa

tuntemaan ne tarpeet, joita juuri heidän oman miehistönsä kouluttaminen vaati. Tässä tutkimuksen kohteena olleessa joukossa johtajat toimivat huomattavasti pidempään omien aitojen alaistensa kanssa, joka varmasti korostaa asian positiivisia ja negatiivisia puolia.

5.5 Oppilaiden ammattitaito

Kouluttajien käsityksistä muodostui ylemmän tason kategoria *Oppilaiden ammattitaito*, joka sisältää yhteensä seitsemän alakategoriaa. Alakategoriat ovat: Todellista vastuuta (5.5.1), Koulutustaidot vähäisempiä (5.5.2), Vaunun johtaminen (5.5.3), Johtajaominaisuuksia (5.5.4), Kaikki tehtävät haastavia (5.5.5), Omatoiminen ja vastuuntuntoinen johtaja (5.5.6) ja Sodan ajan tehtävä (5.5.7), ja ne esitellään kuviossa 8.



KUVIO 8. Kouluttajien käsitykset oppilaiden ammattitaidosta riviAUK:ssa

Tämän ylemmän tason kategorian alakategorioissa oli eri haastateltavien mukaan taas hieman toisistaan eriäviä näkemyksiä. Toisaalta jotkin alakategoriat olivat kaikkien haastateltavien mielestä varsin yhtäläisiä, eikä voida sanoa, että kukaan olisi kokenut asiaa erilailla kuin joku toinen.

5.5.1 Todellista vastuuta

Kouluttajien käsitysten mukaan riviAUK:n oppilaan pitää itse hoitaa asioita paljon enemmän, eivätkä kouluttajat anna valmiina juuri mitään. Kouluttajan rooli on viimeiset kuusi kuukautta

varusmiesten palvelusajasta hieman erilainen perinteiseen malliin verrattuna ja johtajille annetaan huomattavasti normaalia enemmän todellista vastuuta. Oppilailla ja riviAUK:sta valmistuneilla on todellista vastuuta tekemisistään, kuten haastateltava kertoo näkemyksistään.

”...psvj:n (panssarivaunujoukkueen), ehkä muutenkin varmaan niinkun tällästen pienten osaryhmien, sellanen leimaa antava piirre on se, että jotenkin tuntuu, että mun mielestä se vastuunanto tapa oli erilainen. Vastuuta annettiin enemmän, heidän piti itte huolehtii paljon enemmän asioista. Kouluttajat ei niinkään paljon antanut valmiina mitään, kun taas aukissa (perinteinen AUK) missä on paljon oppilaita se on iso ympäristö pitää olla, vaan tossa oli ehkä just silleen, että ryhmä oli pienempi, niin pallo oli ehkä helpompi pudottaa sinne au (aliupseeri) oppilaille sinne riviaukiin ihmisille.”

Voidakseen ottaa aidosti vastuuta tekemisistään on varusmiesjohtajan ymmärrettävä laajempia tilannekokonaisuuksia ja tapahtumien välisiä syy-yhteyksiä, eli siis miksi asia pitää tai kannattaa tehdä juuri tietyllä tavalla ja miten tietynkaltainen toiminta tai ratkaisu vaikuttaa muiden toimintaan. Päästäkseen tämänkaltaiseen tilaan on kouluttajan kyettävä luopumaan perinteisestä holhousperinteestä ja suhtautumaan uudella tavalla koulutettavaan ja koulutukseen. (Repo 2001, 37.)

5.5.2 Koulutustaidot vähäisempiä

Haastateltavien kouluttajien käsitysten mukaan riviAUK:n käyneen henkilön kouluttamistaito saattaa olla heikommalla tasolla kuin perinteisestä AUK:sta valmistuneella henkilöllä. RiviAUK:ssa tulevat johtajat opiskelevat miehistön kanssa samaan aikaan kaikki asiat. Tällöin riviAUK:n oppilaiden tai sieltä valmistuneiden johtajien ei tarvitsekaan osata niin paljoa kouluttaa omia alaisiaan, kuten kouluttaja pohtii omia kokemuksiaan asiasta.

”Johtamistaito tulee varmaan ehkä riviaukissa enemmän esille, kouluttamistaito taas ei taas niinkään. Se on kuitenkin ihan luonnollista, jos ne opiskelee sen laitteen minä johtajiksi ne menee, samaan aikaan kuin omat tulevat alaiset, niin eihän sen tarvitse sillä tavalla enää kouluttaa sitä laitetta niille alaisilleen, jolloin se käytännössä jää vähän vähemmälle ja enemmän on sellaista johtajapainotteista se opettaminen sitten.”

Johtaja- ja kouluttajakoulutuksen ohjeistuksessa sanotaan, että kouluttajakoulutuksen sisältö on muokattavissa paikallisten olosuhteiden ja tarpeiden mukaisesti ja vaatimukset kurssille syntyy perusyksikön omista tarpeista. Koulutustaidon peruskurssin tulisi palvella mahdollisimman hyvin peruskoulutuskauden opetuksen järjestelyjä. Tälle kurssille on varattu ohjeistuksen mukaan aikaa yhteensä 36 tuntia, ja tämän lisäksi vielä koulutustaidon ja johtamistaidon harjoittelu -kurssin 56 tuntia käytännön harjoitteluun liittyvää asiaa. (Varusmiesten johtaja- ja kouluttajakoulutus PAK A 1:5.1.8. Liite 1.) Kouluttajat olivat omien näkemystensä mukaan jättäneet koulutustaidon harjoittelun vähemmän tärkeäksi aiheeksi riviAUK:n koulutuksessa, ja annettava koulutus oli varsin sovellettua ohjeistukseen nähden. RiviAUK:n periaatteiden mukaisesti vaunun johtajat eivät ole mukana nuoremman saapumiserän peruskoulutuskauden koulutuksessa, joten se antaa osittain perustelun kouluttajakoulutuksen vähäisyydelle ja sen erityiselle luonteelle riviAUK:ssa.

5.5.3 Vaunun johtaminen

Kouluttajien mielestä ilmatorjuntapanssarivaunujoukkueen vaunun johtajana toimiminen vaatii paljon, koska johtajan on osattava johtaa myös itse laitetta eli ilmatorjuntapanssarivaunua. Vaikka olisi luontaisestikin kyvykäs johtaja, ei välttämättä voi tulla valituksi johtajaksi, jos ei ole kykenevä johtamaan panssarivaunun liikettä. Kouluttaja pohtii asian eri näkökulmia oman kokemuksensa mukaan.

”... kun heitä koulutetaan johtajiksi ja myöskin samalla he toimivat vaunun johtajana, joka sitte taas antaa aika paljon vaatimuksia tietyille henkilöille, jotta pystyy toimimaan vaununjohtajina. Sitten osa taas sitten vaikka ehkä sanotaanko niin kun taktisesti vois toimia ihan hyvänä johtaja, mutta sitten teknisesti ei sovellu ollenkaan vaunun johtamiseen, niin heistä ei sitten voi kouluttaa johtajia koska eivät esimerkiksi osaa, kykene tai pysty johtamaan sitä panssarivaunua. Johtajalta sitten myöskin vaaditaan, eli aika suuressa roolissa ITPSV:ssa (ilmatorjuntapanssarivaunussa) on kuitenkin se vaunun johtaminen.”

Panssariajoneuvolla ajettaessa se tulee olla miehitettynä aina johtajalla ja ajajalla. Johtajan tehtävänä on johtaa ajoneuvoa yleisten liikennesääntöjen ja panssariajoneuvoista annettujen erityismääräysten mukaisesti. Johtajan tehtäviin kuuluu myös seurata muuta liikennettä ja varoittaa johtamansa ajoneuvon ajajaa mahdollisista uhkaavista vaaratilanteista. Johtajan tulee valvoa niitä alueita, joihin ajaja ei näe, esimerkiksi taaksepäin, ja ohjata toimintaa komennoin ja varoituksin. Ajaja ei saa esimerkiksi suorittaa ohitusta missään maastossa ilman panssari-

ajoneuvon johtajan käskyä tai lupaa. Vaunun johtaja vastaa myös vaunun ajoreitin valinnasta ja muun liikenteen varoittamisesta. (Panssariajoneuvojen yleisajo-ohje PEmat-os PAK 3.40/31.8.1973.)

Vaunun johtajan on tunnettava ilmatorjuntapanssarivaunun ominaisuudet, eri järjestelmät, erikois- ja varomääräykset sekä muut vaunuryhmän johtamiseen vaikuttavat asiat. Oppilaan on osattava ammunnanhallintajärjestelmän käyttö ja tulitoiminnan johtaminen erilaisissa tilanteissa, vaunun liikkeen johtaminen ja käyttäjän tekemät huollot vaunulle sekä johtamisessa tarvittavat järjestelmät, ja tunnettava ryhmänsä kouluttamisen perusteet ja oman organisaationsa kokoonpano ja käyttöperiaatteet. Lisäksi johtajien on osattava omien koneiden tyyppitunnistus, ilmatorjunnan tehtävät ja taisteluvalmiusasteet, sekä osattava johtaa vaununsa henkilöstöä ja vaunulle tehtäviä toimenpiteitä eri tilanteissa. Heidän tulee ymmärtää panssarivaunun johtajan vastuu panssarivaunun miehistöstä ja kaluston taistelukelpoisuudesta. (PE-MAAV-OS PAK 02:01.05 1998, 78 - 79.)

Ilmatorjuntapanssarivaunun (90) -johtajan erityisluvan saamiseksi on varusmiesoppilaan saatava 240 tuntia koulutusta. Koulutus jakaantuu siten, että siitä 20 tuntia on liikenneopetuksen teoriaa sisältäen ennakoivan ajon tunnit, määräykset panssariajoneuvojen käytöstä sekä varomääräykset. Panssarivaunun käsittely- ja rakennekoulutusta on oltava vähintään 220 tuntia. Se sisältää vaunun johtamisharjoittelua viisi tuntia sekä johtajille annettavan yhden tunnin alkeisajoharjoittelun. (PE TEKNTAR -OS PAK 04:02, LIITE 2, ALALIITE 2.1 ja LIITE 3.) Näiden asioiden perusteella kouluttajien käsitys vaununjohtajan tehtävän haastavuudesta perinteiseen ryhmänjohtajan tehtävään verrattuna on selvästi nähtävissä.

5.5.4 Johtajaominaisuuksia

Kouluttajien käsitysten mukaan omatoimisuuden, tiedonjanoisuuden ja hyvän asenteen lisäksi koettiin, että riviAUK:ssa pärjätäkseen on oltava omalla tavallaan räyhäkkä ja pystyttävä rohkeasti tarttumaan mihin tahansa eteen tulevaan asiaan. Haastateltava kuvaa omia kokemuksiaan asiasta.

” No musta tuntuu, että tää vaunuporukka on legendaarisesti ollut sellasta, että näin tehdään kun on sovittu ja sitte mennään. Jotenkin sellanen olemus huokuu tästä taisteluosastosta ja siinä jos alkaa jotain piipittää tai jotain niinku kiertelee tai kaartelee niin siinä jää aika äkkii sivuutetuks ja kukaan ei edes korvaansa lotkauta ”

Johtajan valmius koostuu persoonallisista ominaisuuksista ja luonteenpiirteistä, johtamiseen liittyvistä arvoista ja motivaatiosta sekä asenteista, tiedoista ja taidoista (Nissinen 1998, 16). Kouluttajien näkemyksistä oli selvästi havaittavissa tietynlaisten ominaisuuksien ja luonteenpiirteiden arvostus pohdittaessa henkilöä, jolla olisi edellytykset pärjätä riviAUK:ssa. Reippaus ja tietynlainen rohkeus ottaa asioista selvää itsekseen koettiin haastateltavien mielestä lähes pakollisiksi kyetäkseen toimimaan vaununjohtajan tehtävässä.

5.5.5 Kaikki tehtävät haastavia

Haastateltavat kouluttajat kertoivat, että ilmatorjuntapanssarivaunujoukkueessa eri rooleja valittaessa on huomioitava kaikki tehtävät ja niiden asettamat vaatimukset ja haasteet. Kaikki ilmatorjuntapanssarivaunun miehistöön kuuluvat tehtävät ovat haastavia. Haastatteluissa nousi esiin jopa mielipiteitä, joiden mukaan valittaessa henkilöitä eri tehtäviin, tulisi vaunun ajajat valita ensin siihen tehtävään parhaiten sopivista, huomioimatta henkilön mahdollisia johtajaominaisuuksia. Tämä sen vuoksi, että vaunun ajaminen koettiin erittäin vaativaksi tehtäväksi. Yksi haastateltavista pohtii omia käsityksiään asiasta varsin sopivasti.

”Kyllähän se mun mielestä se on menny se tapahtuma aika luonnollisesti sillai, että tota siinä on se ajaja kysymys, mikä tässä meidän laitteella tulee eteen koska se ei oo ihan helppo liikuteltava. Siihen tarvii jätän ketä sen osaa. Sittenhän jää yksi kolmas osa heti pois ryhmästä melkeen sitä kautta ja kyllä sieltä sitten mun mielestä melko nopeesti erottuu se, että on älyä tarpeeksi käyttää sitä äärimmäisen vaativaa roolia lisäksi johtajana ja sitten sen tutkan käyttäjänä joka vaatii mun mielestä kaikin eniten älyä ja oivallusta tossa koko laitteistossa ja sitten on hyvinkin vaativa tehtävä.”

Varuskuntien tehtävänä on kouluttaa motivoituneimmat ja kyvykkäimmät johtajiksi sekä valikoida henkilöt erikoistehtäviin. Myös sotilasinstituutiossa nuorella tulisi olla oikeus tulla hyväksytyksi omana itsenään omien ominaisuuksiensa kautta. (Värri & Ropo 2010, 135.) RiviAUK:n valintoja tehtäessä pyritäänkin huomioimaan juuri ihmisten henkilökohtaisia ominaisuuksia ja kyvykkyyksiä muidenkin kuin johtajavalintojen osalta juuri tehtävien haasteellisuuden vuoksi.

5.5.6 Omatoiminen ja vastuuntuntoinen johtaja

Kouluttajien mukaan riviAUK:n käyneille johtajille annettiin enemmän omatoimista vastuuta kuin perinteisessä AUK:ssa. Osittain tätä selitettiin kouluttajakulttuurilla ja sillä, että kaikki koulutus on ollut hyvin käytäntöpainotteista. Perinteisen AUK:n käyneiden johtajien koettiin tarvitsevan valmistumisensa jälkeen vielä runsaasti ohjausta ja tukea, kun taas riviAUK:sta valmistuneet tuntuivat olevan valmiimpia omiin tehtäviinsä. Kouluttaja kuvaa oman käsityksensä asiasta varsin selkeästi ja tiivistetysti.

”... ITPSV joukkueessa toimiva vaunujohtaja, sanotaanko viimeiset 2-3 kuukautta siitä palveluksesta, on niin kun ihan selkeesti, siis aivan selkeesti joukkueena ja yksittäisinä ryhminä niin paljon paremmin sellaiseen itsenäiseen toimintaan kykeneviä porukoita”

Rauhan ajan varusmieskoulutuksessa on perinteisesti toimittu niin, että kantahenkilökunta kantaa vastuun varusmieskoulutuksesta ja valvoo kaikkea toimintaa. Varusmiesesimiestenkin toimiessa johtajina kaikki toiminta tapahtuu aina tuttujen kaavojen mukaan ja varusmies voi aina turvautua kantahenkilökuntaan kuuluvaan auktoriteettiin vaikeuksien ilmetessä. Kantahenkilökunnan jatkuva läsnäolo tekee varusmiesjohtajien johtamistoiminnan kohtalaisen helppoksi. Kriisiaikana moni asia on toisin, kun sodan ajan ryhmänjohtaja on alaistensa keskellä yksin. (Harinen 2010, 15.) RiviAUK:n kouluttajien mukaan heillä ei edes ole mahdollista valvoa kaikkea toimintaa, eikä siihen ole edes koettu tarvetta. Tämän vuoksi haastateltavien mielestä varusmiesjohtajat ovat osittain pakon vuoksi kysyneet kehittymään huomattavasti keski-vertaista omatoimisemmiksi ja vastuuntuntoisemmiksi.

5.5.7 Sodan ajan tehtävä

Haastatteluissa ilmeni, että riviAUK:ssa harjoitellaan periaatteessa kokoajan suoranaisesti oman sodan ajan tehtävän mukaisia toimia. Kouluttajat kokivat jopa, että reserviin siirryttäessä oli eroja oman sodan ajan tehtävän hallitsemisessa sen mukaan, olivatko joukon johtajat käyneet perinteisen vai riviAUK:n, kuten yksi haastateltavista kuvailee omia käsityksiään asiasta.

”Totta kai on, että kun vertaa sitten sanotaanko tavan rj:n (perinteisestä AUK:sta valmistunut johtaja) 3-4 viimeistä kuukautta taas riviaukkilaisen 3-4 viimeistä kuukautta, ni se paljon valmiimpi kun se alkaa heti aukin päättymisen jälkeen tekemään

sitä oikeeta hommaa. En mä sitä sano, että onhan se alokkaidenkin kouluttaminen oikeeta hommaa, mutta riviaukkilainen alkaa tekemään sitä omaa tehtäväänsä. Sitten kotiutuessa niin on varmasti harjoitellut enemmän sitä omaa tehtäväänsä kuin tavan rj (ryhmänjohtaja). Johtuen siitä, että riviaukkilaisen ei tarvitse tai ei pääse ottamaan kantaa alokkaiden kouluttamiseen. Toki kouluttaminenkin edesauttaa niitä uusia ryhmänjohtajia, mutta joka tapauksessa, kun tekee heti sitä kovaa hommaa, heti ja viimeiset puoli vuotta, niin uskoisin väittää, että on kotiutuessaan, on valmiimpi siihen omaan tehtävään mihin sijoitetaan sitten, kun tavan aukista tulleet.”

Varusmieskoulutuksen tarkoituksena on kouluttaa ja harjaannuttaa asevelvolliset sotilaallisen maanpuolustuksen tehtäviin ja luoda edellytykset sodan ajan varalle (Sotilaan käsikirja 2008, 15). Tämän vuoksi onkin varsin merkityksellistä, että haastateltavien mukaan esimerkkinä ollut joukko, jossa johtajat olivat käyneet riviAUK:n, koettiin jopa valmiimmaksi ja oman tehtävänsä paremmin osaavaksi kuin perinteisellä joukkotuotantotavalla tuotetut joukot. Tätä selittää varmasti se, että koko joukkue, jonka johtajat käyvät riviAUK:n, toimii oman sodan ajan tehtävän mukaisissa tehtävissä lähes koko palvelusuransa ajan ja esimerkiksi yleisiä koulutustaidollisia opintoja ei juuri ole. Käytössä olevan kaluston haasteellisuus ja sen käytön oppimiseen kuluva aika ei mahdollista juuri muita koulutusaiheita, jolloin lähes koko palvelusaika on käytettävä oman sodan ajan tehtävän harjoitteluun.

Haastateltavat ovat kokeneet päässeensä erittäin hyvään lopputulokseen joukkojen koulutustasossa oman sodan ajan tehtävän osalta. Osittain tätä kuvaa myös Repo (2001, 39) tutkimuksessaan verratessaan kouluttajaa urheiluvalmentajaan. Repon (2001, 39) mukaan varusmiesjoukko voidaankin nähdä huippusuoritukseen pyrkivänä urheilujoukkueena, jota kouluttaja valmentaa kohti huippusuoritusta. Repon (2001, 39) mukaan tällainen huippusuoritus varusmiesjoukolla on, että se kyetään sijoittamaan suorituskyykyisenä joukkona reserviin.

5.6 Kouluttajien käsitykset laajemmassa kontekstissa

Tämän tutkimustyön ja -raportin tarkoituksena oli osittain luoda riviAUK:sta ja sen kouluttajille asettamista haasteista puuttuvaan teoriaa, jolla tarkoitetaan tässä yhteydessä yleistä kuvausta tutkittavasta ilmiöstä (Varto 1992, 102). Tutkimuksen tuloksena muodostuneiden kategorioiden voidaan katsoa muodostavan sen teorian, joka tutkimuksen yhtenä tavoitteena oli saada aikaan. Tässä luvussa pohditaan yleisemmällä tasolla haastatteluissa ilmenneitä asioita,

kouluttajien käsityksiä riviAUK:sta ja muodostettujen eri kategorioiden merkityksiä laajemmassa kontekstissa.

RiviAUK:n kouluttajat kokivat vahvasti ja hyvin yksimielisesti, että kouluttajien määrän vähyydellä on vaikutusta riviAUK:ssa annettavaan koulutukseen. Koettiin, että koska vanhemman saapumiserän varusmiesjohtajia ei ole käytössä apukouluttajina, niin kouluttajien ei ole mahdollista kyetä valvomaan ja ohjaamaan jokaista koulutettavaa asiaa. Myös Halonen (2007, 89) tuo väitöskirjassaan esiin, että kantahenkilökunnan vähyys vaikuttaa yleisestikin ottaen koulutustapahtumiin monin eri tavoin. Halosen (2007, 89) mukaan mietittäessä yleisesti puolustusvoimien koulutuskulttuuria tällä hetkellä, joudutaan henkilökunnan vähyyden vuoksi pitämään tärkeitä koulutustapahtumia varusmiesjohtajien johdolla. RiviAUK:n kouluttajien käsitysten mukaan henkilöstön vähyys vaikuttaa vielä normaalia enemmän heidän koulutukseensa, koska ei ole varusmiesjohtajia, jotka koulutuksia voisivat pitää.

Halonen (2007, 93) kuvaa väitöskirjassaan, että yleisellä tasolla tarkasteltuna kouluttajien mielestä koulutusajan lyhyydestä johtuen joudutaan ohittamaan monia tärkeitä asioita ja aikaa kuluu liikaa toisarvoisten asioiden opettamiseen, jotka eivät varsinaisesti tue koulutustavoitteita. Vaikuttaisi siltä, että riviAUK:n koulutuskulttuurissa koetaan kaikkien ohjeistusten mukaisten aiheiden kouluttamisen olevan mahdotonta. Tämän johdosta haastateltavien käsitysten mukaan ei yritetäkään saada kaikkia aiheita mahdutettua koulutusohjelmaan, vaan pyritään kouluttamaan aiheita, jotka parhaiten vastaavat niihin tavoitteisiin, joita koulutukselta vaaditaan. Kouluttajien mukaan riviAUK:ssa pyritään saamaan aikaan mahdollisimman omaaloitteisia ja sodan ajan tehtävän hallitsevia joukkoja kuten yksi Panssariprikaatin tehtävistäkin on määritelty (PEMAAV-OS PAK 02:01.05 1998, 2).

Varusmiesjohtajien mielestä yleisesti ajatellen teoriaopetus tulisi saada mahdollisimman pieneksi ja käytännön opiskeluun tulisi soveltaa enemmän ongelmaperusteiseen oppimiseen liittyviä periaatteita (Halonen 2007, 99). RiviAUK:n kouluttajien mielestä on myös selvä asia, että asioita ei kannata teoriassa opiskella yhtään sen enempää kuin on välttämätöntä. Tähän tutkimukseen haastateltavien henkilöiden joissain mielipiteissä tuotiin esille jopa ajatusta, että voidakseen toimia kouluttajana riviAUK:ssa on kyettävä opettamaan asiat käytännössä luokassa pidettyjen oppituntien sijaan. Halosen (2007, 99) väitöskirjan mukaan myös varusmiesjohtajat halusivat enemmän itseopiskelumahdollisuuksia joihinkin aihekokonaisuuksiin. Myös tällaisia ajatuksia oli herännyt tähän tutkimukseen haastatelluilta riviAUK:n kouluttajilta, ja

muun muassa juuri tässä kohdassa olemassa olevien ohjeistusten koettiin rajoittavan liiaksi mahdollisuutta käyttää itseopiskelua yhtenä menetelmänä.

Halonen (2007, 105) toteaa väitöskirjassaan, että kouluttajien mielestä on päästävä irti kliseesta ja osin todellisuudesta, että varusmiespalveluksessa ei tarvitse ajatella. Tämän tutkimuksen haastatteluaineistosta sai kuitenkin käsityksen, että riviAUK:n oppilaille painotetaan nimenomaan oman ajattelun merkitystä ja jopa pakotetaan siihen. Tähän kehitykseen on riviAUK:n osalta johtanut osiltaan se, että oppilaiden ja koko joukkueen henkilöstön on ollut pakko kyetä itse tekemään päätöksiä ja ottamaan asiasta selvää selvitäkseen päivittäisistä palvelusrutiineista. Halonen (2007, 106) kertoo, että kouluttajien käsitysten mukaan tulevaisuudessa oppijoiden rooli muuttuukin yhä keskeisemmäksi ja oppijat muuttuvat entistä enemmän omaaloitteisempaan sekä itseohjautuvampaan suuntaan. Tähän tutkimukseen haastateltavat tuntuivatkin huomanneen omaaloitteisuuden ja oman ajattelun merkityksen koulutustavoitteiden saavuttamisessa, ja asiaa on pyritty erityisesti korostamaan riviAUK:n koulutusympäristöjä luodessa. Nykykäsitysten mukaan opettajuuteen liittyy Helakorven (2006, 37) mukaan aina myös oppijan ohjaus ja jokaisen opettajan tulee ajatella itseään oppijan johdattelijana ymmärtämisen lähteille.

Sotilaskoulutuksessa tulee tulevaisuudessa huomioida entistä enemmän sotilaiden luonteenpiirteitä ja niistä muodostuvia sisäisiä käyttäytymismalleja sekä pyrkiä jo koulutusvaiheessa ohjaamaan näitä haluttuun suuntaan (Royle 2004, 72). Johtajuuteen kuuluu ihmisten motivoiminen tekemään haluttuja asioita mahdollisimman paljon oman motivaation kautta ja mahdollisimman vähän pakotettuna. Hyvillä johtajilla on ominaisuuksia, joilla he voivat johtaa joukkoa yli normaalin auktoriteetin suoman vaikutusvallan ja alaiset tottelevat ja tekevät asioita ilman pakottamista. Osa näistä piirteistä on tietysti synnynnäisiä ominaisuuksia, mutta osa voidaan oppia kovalla työnteolla. (Raviv 2007, 94.) RiviAUK:ssa pyrkimyksenä on löytää oppilaita, joilla on edellytykset saada joukko toimimaan yhdessä yhteisen hyvän vuoksi oman motivaationsa voimin ja tukea näiden ominaisuuksien kehittymistä.

Auktoriteetti voi perustua kahteen eri asiaan, käskyvaltaan ja kunnioitukseen. Kunnioitus perustuu molemminpuoliseen luottamukseen ja on sellaista jota ei voida käskää. Kaikkein tehokkain johtaminen perustuu aina luottamukseen. (Nissinen, 2007, 101.) Talvisodan hengen vaikutus ei ole enää entisenlaisensa. Auktoriteettien totteleminen niin koulutukseen kuin yleisestikin yhteiskunnassa on muuttunut. Lisähaasteen puolustusvoimien koulutukselle tekee yleisen isänmaallisen velvollisuuden ja itsensä uhraamisen kulttuurin häviäminen nuorten

keskuudesta. Eettisiä kysymyksiä ei voidakaan enää kysyä vain ammattisotilaiden osalta, ei siis voida enää ajatella varusmiesten tai ammattisotilaiden osalta, että he ovat automaattisesti valtiolle uskollisia luotettavia palvelijoita, tapahtui mitä tahansa. Toisaalta vaikka yhteiskunta muuttuu, säilyttää armeija paikkansa omanlaisenaan sisäisen hierarkian omaavana laitokse-
naan. (Värri 2007, 35 – 38.)

Halosen (2007, 107) väitöskirjan mukaan koettiin, että varusmiesjohtajien merkitys kasvaa tulevaisuudessa entisestään ja sen seurauksena heidän on todellisuudessa mahdollisuus kehittyä oman sodan ajan joukkonsa johtajana. Tähän tutkimukseen haastateltavien kouluttajien mielestä riviAUK:ssa on mahdollistettu varusmiesten ottaa riittävästi vastuuta, jolloin heidän on ollut mahdollisuus kyetä oppimaan oman sodan ajan joukkonsa johtaminen ja joukon toiminta riittävän hyvin. Haastattelujen perusteella voidaankin sanoa, että ainakin riviAUK:n kouluttajat ovat kokeneet onnistuneensa tässä tehtävässä.

Koulutuksen järjestäminen siten, että ryhmäkiinteydelle luodaan syntymisedellytyksiä, edellyttää kouluttajilta koulutusohjelmien laadinnan tarkkaa harkintaa. Ryhmäkiinteyden syntyyn on todettu vaikuttavan muun muassa joukon pysyminen mahdollisimman kauan samassa kokonpanossa, majoitusjärjestelyt ja yhdessä koetut onnistumiset. (Harinen 2010, 36.) RiviAUK:n kouluttajien mukaan nimenomaan ryhmäkiinteyks koetaan oleellisena osana koulutetun joukon toimintaedellytyksiä ja ryhmäkiinteyden syntymiselle pyritään luomaan edellytyksiä muun muassa edellä kuvatuilla tavoilla.

Halosen (2007, 91) mukaan varusmiesjohtajat kokevat kaavamaisen opetuksen ja koulutustapahtumien jäykkyyden haittaavan oppimista. Haastattelujen perusteella riviAUK:n koulutuksessa painotetaan koulutuksia pidettäessä nimenomaan asiasisältöä ja sitä, että oppimisilma-
piiri on vapaa ja vuorovaikutteinen. Koulutustilaisuuksien muodollisuuden ja muiden itse kouluttamisen tekniikkaan liittyvien asioiden koettiin olevan riviAUK:n koulutuksessa toissijaisia. Kouluttajien käsitysten mukaan koulutustaidollisia asioita ei kuitenkaan voinut merkittävässä määrin saada koulutettua ja näin ollen ei myöskään ollut varsinaisesti tarvetta tuottaa kokoajan tietynlaista perusmallia koulutuksen pitämisestä koulutettaville.

Uudessa kouluttajan roolissa korostuu oppimaan oppimisen ohjaamisen, oppimisen edistäminen, motivointi sekä arviointi ja palaute. Kouluttajan tehtävä on ohjata, kannustaa ja tukea oppijoita itseohjautuvuuteen. Itseohjautuvuuden ja ongelmakeskeisyyden kautta voidaan parantaa oppijoiden aktiivisuutta sekä motivaatiota. (Halonen 2007, 122.) Tähän tutkimukseen

haastateltavien riviAUK:n kouluttajien kokemusten mukaan juuri Halosen (2007, 122) mainitsevat asiat ovat olleet koulutussuunnitelmien luomisen lähtökohtana ja jopa edellytyksenä tavoitteiden saavuttamiselle riviAUK:n koulutuksen erityispiirteiden luonteesta johtuen.

Puolustushaaroilla ja aselajeilla on omia kulttuurisia eroja, jotka vaikuttavat yksittäisen kouluttajan toiminnasta aina koko puolustusvoimien koulutuskulttuurin tasolle asti. Joukko-osastoihin on muodostunut pitkän ajan kuluessa muun muassa perinteiden, tehtävien, koulutuskaluston ja henkilöstön kokemustaustan kautta kulttuurisia erityispiirteitä, jotka vaikuttavat kouluttajien toimintaan. Nämä erityispiirteet ilmenevät muun muassa yhteisinä toimintatapoina ja -malleina. (Halonen 2007, 156.) RiviAUK:n kouluttajille on haastattelujen perusteella selvästi muodostunut omanlaisensa koulutuskulttuuri ja omanlaisensa toimintatapamallit. Haastattelujen perusteella voidaan sanoa, että ne toimintatavat, joiden mukaan riviAUK:n koulutusta suunniteltiin ja toteutettiin, sopivat suhteellisen hyvin yhteen sen kanssa, miten nykyään ajatellaan puolustusvoimien koulutuskulttuurin tulevaisuuden näkymistä ja jo osittain myös nykyisistä suuntauksista. (ks. Halonen 2007, Kallioma 2004, Nissinen 2000, Nissinen 2003, Toiskallio 2002a, Toiskallio 2009.)

Palautekulttuurin voidaan sanoa olevan osa koulutuskulttuuria. (Waltari 2005, 22). Syvällisemmän tarkastelun perusteella palautteen voidaan sanoa olevan monimuotoinen ilmiö. Pelkästään teoreettisen tarkastelun perusteella on vaikea sanoa yksiselitteisesti, mikä on huonoa tai hyvää palautetta tai sen antoa. Tämän vuoksi koulutettavan joukon oma koulutuskulttuuri ja palautteen käyttöön liittyvät asiat ovatkin selvitettävissä vain tarkastelemalla kouluttajien omia käsityksiä aiheesta. (Waltari 2005, 42.) RiviAUK:n koulutuksessa palaute on hyvin merkittävä osa koulutuskulttuuria. Palautteen käyttö osana kouluttamista ja oppimista on yksi koulutuksen kulmakivistä.

Koulutettavat voidaan jakaa neljään eri luokkaan sen mukaan, miten he suhtautuvat palautteeseen. Ensimmäisessä luokassa olevat eivät ota opikseen saamastaan palautteesta ja kieltävät itseään koskevat mahdolliset kehitystarpeet. Toisessa luokassa olevat masentuvat saamastaan palautteesta ja menevät pitkäksi aikaa pois tolaltaan. Kolmannen luokan henkilöt uskovat saamansa palautteen paikkansapitävyyden, mutta reagoivat siihen avuttomuuden tuntein ja ovat epävarmoja omasta tekemisestään ja ovat pitkään alamaissa saamansa palautteen jälkeen. Neljännen luokan henkilöt ottavat saamansa palautteen kiitollisina vastaan ja pyrkivät kehittämään omaa toimintaansa heti ja uskovat pystyvänsä parempiin suorituksiin palautetta hyväksi käyttäen. (Pirnes 2003, 162.) RiviAUK:n kouluttajien mukaan jo valittaessa henkilöitä

vaununjohtajiksi on otettava erityisesti huomioon se, miten henkilö kykenee hyödyntämään palautetta osana omaa oppimisprosessia. Haastateltavien kouluttajien mukaan palautteen kautta oppiminen on jopa edellytys sille, että oppilaan olisi mahdollista ylipäättään pärjätä oppilaina riviAUK:ssa.

Koska haastateltavien mielestä kouluttajilla on todellinen vastuu kaikesta toiminnasta, niin koettiin, että riviAUK:ssa toimivien kouluttajien tulisi olla kokeneempia kuin muissa vastaavissa tehtävissä olevien. Keskeisenä asiana tuntui kuitenkin olevan se, että ei lähdetä hakemaan minkään asian suhteen liian monimutkaisia ratkaisuja. Yksikön päällikön ollessa käytännön tasolla paljon sivussa koulutuksesta, toivottiin haastateltavien mukaan tietynlaista avarakatseisuutta myös omilta esimiehiltä, jolloin tarkasteltaisiin toimintaa kokonaisuutena, eikä joitakin yksittäisiä osia siitä.

Haastateltavat kokivat, että vaikka alokaskaudella ei voidakaan harjoitella koulutustaitoa ja johtamista nuoremman saapumiserän kanssa, se ei ole huono asia. Kouluttajien mielestä tämän vuoksi riviAUK:n käyneiden johtajien tulee kyetä todella olemaan esimerkillisiä ja ammattitaitoisia johtajia, koska alaisilla ei ole tietynlaista sokeaa luottamusta ja pelkoa johtajiaan kohtaan. Vaikka koulutustaidon harjoittelu ja jopa lopullinen koulutustaito riviAUK:n käyneillä johtajilla reserviin siirryttäessä voikin olla huonompi, kouluttajat kokivat, että omassa tehtävässä osattiin kuitenkin toimia erittäin hyvin.

Ryhmillä on monia erilaisia tapoja valita johtajansa. Usein johtaja nimetään organisaation puolesta. Joissain tapauksissa johtamisrooleja voidaan jakaa eri henkilöille ryhmässä, tilanteen ja ryhmän henkilöiden ominaisuuksien mukaan. Johtajuuden jakautuminen ryhmän sisällä vaatii toimiakseen hyvät jäsenten väliset sosiaaliset suhteet ja taitoa toimia ryhmässä. (Levi 2007, 165.) Puolustusvoimissa johtajat valitaan perinteisesti organisaation puolesta ja näin on myös riviAUK:n tapauksessa. RiviAUK:n valinnoissa huomioidaan tulevien ryhmien jäsenten arviot jäsenten johtamisominaisuuksista, jolloin sodan ajan ryhmällä tai joukkueella on oikeasti mahdollista vaikuttaa, kuka on heidän johtajansa niin rauhan kuin sodankin aikana. Haastatteluissa ilmenneiden riviAUK:n kouluttajien käsitysten mukaan myös eri suorituksissa huomio kiinnittyy siihen, miten joukkue tai ryhmä kokonaisuudessaan toimii, jolloin ryhmälle jää vapaus hoitaa hommat haluamallaan tavalla. Ryhmässä pitää olla korkeimmalla sotilasarvolla varustettu henkilö, jolla on muodollinen vastuu asioista, kuten sotilasyhteisössä aina on tapana. Aina ei kuitenkaan saada kokonaisuuden kannalta katsoen valittua johtamisominaisuuksiltaan parasta henkilöä vaunun johtajaksi ja on mahdollista, että joku muu ryhmän jäse-

nistä alkaa johtaa ryhmää epävirallisesti, vaikka ei omaakaan ryhmän korkeinta sotilasarvoa. Usein on myös tilanne, jossa yksi ryhmän jäsen vastaa täysin jostain osasta ryhmän toimintaa. Esimerkiksi vaunun ajajat voivat täysin suvereenisti vastata kaikista vaunun huoltamiseen liittyvistä asioista ja jopa käskää ryhmän muita jäseniä asiaan liittyen ilman, että vaunun johtajalla on mitään käsitystä, mitä vaunulle on tehty milloinkin, vaikka virallisena johtajana hänellä onkin täysi vastuu myös ryhmänsä kalustosta.

Itseohjautuvuus on opettamiselle ja oppimiselle tietoyhteiskunnan mukanaan tuoma haaste ja oppijan tulisi kyetä itsenäisesti havainnoimaan tiedon tarvetta ja pystyä hankkimaan itselleen tietoa tarkoituksenmukaisimmalla tavalla (Kallioma 2004, 20). Kallioma (2004, 20) käsityksiin itseohjautuvuuden merkityksestä on kouluttajien kokemusten mukaan riviAUK:ssa vastattu varsin hyvin. Johtuuko tämä sitten resurssien sanelemasta pakosta vai onko kyseessä ammattitaitoisten kouluttajien pitkän työn tulos?

6 JOHTOPÄÄTÖKSET

”Nyt on mun mielestä aika hyvässä balanssissa nää hommat”

Yllä oleva lainaus on haastateltavan kouluttajan käsitys riviAUK:n nykytilasta ja mahdollisista muutostarpeista. Lainaus kuvaa myös varsin osuvasti tutkijan omaa näkemystä tutkimustyön tilasta tutkimusprosessin päättyessä.

6.1 Tulosten yhteenveto

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, mikä on riviAUK, ja mitä käsityksiä kouluttajilla on riviAUK:n haasteista. Tutkimuksen varsinaisina tutkimustuloksina voidaan pitää kategorioita, jotka on muodostettu fenomenografisen analyysiprosessin avulla ja jotka on sijoitettu kuvauskategoriasysteemin eri tasoille. Kategoriat kuvaavat riviAUK:n kouluttajien käsityksiä tutkitavasta ilmiöstä eli riviAUK:sta. Muodostuneet kuvaus- eli ylemmän tason kategoriat ovat *Sisältö ja määrittely*, *Kouluttaminen*, *Kouluttajan rooli*, *Johtajakoulutus ja johtaminen* sekä *Oppilaiden ammattitaito*. Lisäksi tämän työn tarkoituksena oli osittain luoda riviAUK:sta ja sen kouluttajille asettamista haasteista puuttuvaan teoriaa, jolla tarkoitetaan tässä yhteydessä yleistä kuvausta tutkittavasta ilmiöstä (Varto 1992, 102). Tutkimuksen tuloksena muodostuneiden kategorioiden voidaan katsoa muodostavan sen teorian, joka tutkimuksen yhtenä ta-

voitteena oli saada aikaan. Seuraavassa kuvaillaan tiivistetysti kouluttajien käsityksiä riviAUK:n haasteista ilmatorjuntapanssarivaunujoukkueen koulutuksessa eli niitä erityispiirteitä, vaatimuksia, mahdollisuuksia ja ylimääräistä vaivannäköä, jotka erottavat riviAUK:n niin sanotusta perinteisestä aliupseerikoulutuksesta.

Rivialiupseerikoulun koulutuskäytännöt ja -periaatteet sekä joukkotuotantoperiaate poikkeavat monilta osin perinteisestä aliupseerikoulusta. RiviAUK järjestetään silloin kun miehistö ja johtajat ovat samasta saapumiserästä ja kaikki palvelevat saman 362 vuorokautta. Tällaisissa tapauksissa käytettävän kaluston haastavuuden vuoksi miehistölläkin on normaalia pidempi palvelusaika. Tässä tutkimuksessa riviAUK:lla on tarkoitettu itse aliupseerikoulutuksen aikana annettavan koulutuksen lisäksi koko johtaja- ja kouluttajakoulutusta ja sen aikana tapahtuvaa muuta koulutusta, joka kestää koko loppupalveluksen ajan. Kuten tutkimuksen tuloksista on selvinnyt, tutkimuksen esimerkkinä toimivassa joukossa eri koulutuskausilla ei koettu olevan suurtakaan merkitystä.

RiviAUK:n kouluttaja vastaa ja päättää itse kaikesta koulutukseen ja sen suunnitteluun liittyvästä toiminnasta. Koulutuskaudet eivät varsinaisesti vaikuta koulutuksen jaksotteluun, vaan koulutus järjestetään niin, että eri asioita koulutetaan toisiinsa nähden oikea-aikaisesti ja oikeassa suhteessa. Yleisten ohjeistusten yksityiskohtaisuus rajoittaa suunnittelua niin, että ne eivät sovellu käytettäväksi sellaisinaan, vaan ne vaativat soveltamista sopiakseen riviAUK:n koulutuskulttuuriin. Kouluttajat antoivat paljon kritiikkiä erilaisten ohjeistusten huonosta sovellettavuudesta ja liiallisiin yksityiskohtiin menevistä ohjeista. Tarkasteltaessa eri ohjeistuksia niistä iso osa oli tarkoitettu kuitenkin nimenomaan suunnittelun pohjaksi, joita voisi käyttää hyväkseen koulutuksen omat erityistarpeet huomioiden. Joiltain osin voidaan todeta, että muun muassa johtaja- ja kouluttajakoulutuksen ohjeistuksille ei ole edes annettu mahdollisuutta osoittaa toimivuuttaan esimerkkinä toimivan riviAUK:n toiminnassa. Johtaja- kouluttajakoulutuksen ohjeistukset on työnnetty sivuun, koska on todettu, että annettujen mallien mukaisiin tuntimääriin ei päästä koulutettaessa vaunujohtajia riviAUK:ssa.

Palaute on merkittävässä roolissa riviAUK:n koulutuksessa ja sen kautta kouluttaminen ja oppiminen on merkittävä osa koko riviAUK:n koulutuskulttuuria. Käytettävän kaluston kouluttamiseen ja sen käsittelyn harjoitteluun menee niin paljon aikaa, että kaikkien muiden koulutussaiheiden ajankäytöstä on tingittävä. Esimerkiksi johtaja- ja kouluttajakoulutuksen teorian opetus on vähäistä. Lisäksi koulutustaidon harjoittelusta on muodostunut haastava kokonaisuus, ja se toteutetaan erittäin sovelletusti. Aikaisempiin tutkimuksiin tutustuttaessa (ks. Wal-

tari 2005; Repo 2001) voidaan tutkimustuloksista nähdä halu palautteen mahdollisimman tehokkaalle käytölle koulutuksen apuna, mutta muun muassa resurssipulan vuoksi palautetta ei ole kuitenkaan pystytty hyödyntämään täysipainoisesti varusmieskoulutuksessa yleensä. Sen sijaan riviAUK:n kouluttajien mukaan palautteen käyttö ja sen kautta kouluttaminen otetaan huomioon jo suunnitteluvaiheessa ja sitä pidetään edellytyksenä koulutustavoitteiden saavuttamiselle.

Valinnat toteutetaan RiviAUK:ssa normaalia myöhemmin ja valinnoissa joudutaan ottamaan huomioon muitakin ominaisuuksia kuin johtajan tehtävät. Ennen kaikkea johtajiksi valittavilta on löydettävä luontaista kykyä toimia omassa tehtävässään. Kouluttajat vastaavat koulutuksen suunnittelusta ja toteutuksesta, jolloin myös koulutuksen jaksottelun yksityiskohdat voivat muuttua tarpeen mukaan koulutuksen edetessä. Osittain juuri tämän vuoksi kouluttajan on oltava kokenut voidakseen saada aikaan halutunlaisia koulutustuloksia, toisaalta tällä hetkellä käytössä olevalla tavalla saavutetaan nimeen omaan halutunlainen lopputulos.

RiviAUK:n koulutuksen suunnittelu perustuu siihen, että pyritään saamaan aikaan omassa sodan ajan tehtävässään toimiva joukko parhaalla mahdollisella tavalla. Se, kuinka lähellä tätä tavoitetta ollaan missäkin koulutuksen vaiheessa, ei ole merkittävää, vaan se, että tavoitteen lopulta päästään, on kaikkein tärkeintä. Johtajakoulutuksen osalta ei pyritä saamaan aikaan kaiken johtamisen teorian osaavia suurten joukkojen organisaattoreita, vaan oman tehtävänsä osaavia ja todelliseen käytännön taitoon perustuvia vaunun johtajia, jotka ovat hekin vain osa ryhmää ja osa kokonaisuutta. Tähän pyritään osittain pääsemään oikean ja todellisen vastuunannon sekä omatoimisuuteen pakottamisen kautta. Johtajien on kyettävä toimimaan esimerkillisinä henkilöinä, jotta ryhmään muodostuisi sellainen yhteishenki, joka tehokkaasta sodan ajan joukosta on löydettävä. Osaltaan olemassa olevan ja eteenpäin vievän yhteishengen ansiosta riviAUK:n voidaan sanoa olevan, ei ainoastaan käyttökelpoinen, vaan jopa ainoa mahdollisuus saada aikaan riittävän hyviä koulutustuloksia tämän tutkimuksen kaltaisissa joukoissa.

6.2 Tutkimusprosessin ja sen luotettavuuden arviointia

Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiviteetti ja myöntäminen, että tutkija on tutkimuksen keskeinen tutkimusväline. Myös pääasiallinen luotettavuuden kriteeri on tutkija itse ja näin ollen luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. (Eskola & Suoranta 1998, 211.) Suoranta (1995, 222) kirjoittaa, että olkoonpa laadullisen tutkimuksen

metodologia luonteeltaan millaista tahansa, on ihmistieteilijän tutkimustie aina myös henkilökohtaisesti kivetty. Pohdin tässä luvussa tutkimusprosessia kokonaisuudessaan ja sen luotettavuutta eri käsitteiden kautta, ja jäljempänä pohdin myös omaa objektiviteettia tutkijana. Lopuksi tuon esille fenomenografiselle tutkimukselle annettua kritiikkiä ja sen vaikutusta tähän tutkimukseen sekä eettisiä kysymyksiä ja niiden vaikutusta tutkimuksen teossa.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta parantaa tutkijan tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisesta, mikä koskee tutkimuksen kaikkia vaiheita (Hirsjärvi ym. 2009, 232). Siksi tässä tutkimuksessa on pyritty kuvailemaan mahdollisimman tarkasti tutkimuksen eri vaiheet Aho-sen (1996) fenomenografisen tutkimusprosessin mallin mukaisesti. Hirsjärven ym. (2009, 232) mukaan haastattelututkimuksessa tulisikin kertoa nimeen omaan olosuhteista ja paikoista, joissa aineistot kerättiin. Samoin tulisi kertoa haastatteluihin käytetty aika, mahdolliset häiriötekijät, virhetulkinnat haastattelussa ja myös tutkijan oma itse arviointi tilanteesta.

Tutkimuksen luotettavuutta on perinteisesti kuvattu kahdella termillä: reliabiliteetti ja validiteetti (Metsämuuronen 2006, 115). Laadullisessa tutkimuksessa esitetty luotettavuusterminologia voidaan jakaa periaatteessa kolmeen ryhmään: Osa on soveltanut perinteisiä termejä mahdollisuuksien mukaan myös laadulliseen tutkimukseen, toiset ovat kehittäneet vanhoille termeille uusia sisältöjä ja kolmannet ovat hylänneet kokonaan vanhat termit todeten laadullisen tutkimuksen erityisluonteen vaativan kokonaan uudet termit. Termit eivät sinällään ole tärkeitä, vaan tärkeää on se, mikä sisältö niille annetaan. (Eskola & Suoranta 1998, 212.) Validius tarkoittaa tässä tutkimuksessa tutkimusmetodin eli teemahaastattelun kykyä mitata juuri sitä, mitä on ollut tarkoituskin mitata (Hirsjärvi ym. 2009, 231). Validiteetilla tarkoitetaan myös sitä, että aineiston keräämisessä ei ole ollut puutteita ja, että tutkimusaineisto on riittävän edustava (Nieminen, 1998, 215). Yleisesti ottaen validiteetilla voidaan ajatella tarkoitettavan asiaa, jolla saadaan aikaan luotettavuutta (Webster & Mertova 2007, 90).

Yksi laadullisen tutkimusotteen mahdollisista kompastuskivistä on tieteelliseen työhön kuuluva vaatimus tulosten yleistettävyydestä (Peräkylä 1995, 47). Tuloksen on siis oltava myös jonkun muun toimesta kopioitavissa tai tutkija on tehnyt virheen. (Metsämuuronen 2006, 23). Mittaustulosten toistettavuutta kuvataan sanalla reliaabelius. Reliaabelius on tutkimuksen kyky antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. (Hirsjärvi ym. 2009, 231.) Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 186) mukaan reliaabeliuden määrittämistapoihin tulisi suhtautua tietyin varauksin ja he selittävätkin reliaabeliuden voitavan määritellä kolmella eri tavalla. Ensimmäisen määrittelyn mukaan tutkittaessa samaa henkilöä kahdella eri kerralla, saadaan kummallakin kerralla

sama tulos. Toisen määritelmän mukaan tutkimuksen tulos on silloin reliaabeli, kun kaksi eri tutkijaa päätyy samaan tulokseen samasta tutkittavasta asiasta. Kolmannen määritelmän mukaan reliaabelius voidaan todeta silloin, kun kahdella rinnakkaisella tutkimusmenetelmällä saadaan sama lopputulos.

Seuraavissa alaluvuissa pyrin tuomaan esille tämän tutkimuksen ja sen prosessin luotettavuuteen vaikuttavia tekijöitä. Esittelen tutkimusprosessin kulun Ahosen (1996) fenomenografisen tutkimusprosessin vaiheiden mukaan ja tuon samalla esille ne asiat, joilla on vaikutusta luotettavuuteen kulloisessakin tutkimuksen vaiheessa.

6.2.1 Huomion kiinnittäminen tutkittavaan ilmiöön

Raatikainen (2004, 151) kirjoittaa, että on selvää, että kaikissa tieteissä tutkimuksen kohteeksi valitaan jokin todellisuuden osa tai piirre ja että tällä valinnalla on jonkinlaiset perusteet, joihin vaikuttavat tiedolliset tai ei-tiedolliset arvot. Tästä ei kuitenkaan Raatikaisen (2004, 151) mielestä synny mitään ongelmaa tulosten objektiivisuudelle.

Ahosen (1996, 115) mukaan tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa tutkija kiinnittää huomionsa asiaan tai käsitteeseen, josta näyttäisi esiintyvän erilaisia käsityksiä. Olin kiinnittänyt huomion rivialiupseerikoulutukseen käsitteenä ja ilmiönä. Itselläni tutkijana oli käsitys tutkittavasta ilmiöstä omien aiempien työtehtävieni kautta sekä rivi- että perinteisen AUK:n kouluttajana.

Tutustuin teoreettisella tasolla tutkimuskohteena olevaan ilmiöön ja sitä koskeviin aikaisempiin tutkimuksiin. Pyrin löytämään erilaisia käsityksiä aiheesta, mutta en juuri kyennyt löytämään minkäänlaisia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Käsitettä riviAUK ei siis oikeastaan tunneta puolustusvoimia koskevissa asiakirjoissa. Omat kokemukseni, esikäsitykseni riviAUK:sta ja mielenkiintoni aihetta kohtaan ohjasivat siis vahvasti tutkimusprosessin suuntaa ja tutkimusongelmia niiden tarkentuessa tutkimusprosessin aikana. Yleensä laadullisessa tutkimuksessa voidaan joutua varautumaan siihen, että tutkimusongelma saattaa muuttua tutkimusprosessin edetessä (Hirsjärvi ym. 2009, 126). Koska lähtökohdat ja tutkimuksen suunta olivat varsin selkeät jo tutkimusprosessin alusta alkaen, tutkimusongelmat eivät juurikaan muuttuneet tutkimuksen teon aikana.

6.2.2 Teoreettisen tiedon hankinta ja jäsentely

Ahosen (1996, 115) mukaan tutkimuksen toisessa vaiheessa perehdyin tutkittavaan asiaan ja käsitteeseen riviAUK teoreettisesti ja jäsensin alustavasti siihen liittyvät näkökohdat. Voidakseni valita luotettavat tutkimusmenetelmät oli minun tutkijana, ennen empiiriseen tutkimukseen tarttumista, selkeytettävä omat käsitykseni tutkittavasta ilmiöstä eli riviAUK:sta ja sen perusluonteesta (Lehtomaa 2009, 163). RiviAUK:sta ei juuri aikaisempia tutkimuksia ole ja aihe oli tutkijalle henkilökohtaisesti mielenkiintoinen. Omat kokemukseni vaikuttivat alkuasenteisiin ja varmasti pyrkivät muokkaamaan ajatuksia oletettujen väittämien suuntaan. Tutkijana mietin kriittisesti lähteitä ja käytettäviä tutkimusmenetelmiä.

Ahosen (1996, 124) mukaan, mitä syvällisempää on tutkijan teoreettinen perehtyneisyys ja mitä selkeämmin hän tiedostaa oman viitetaustansa, sitä objektiivisemmin hän tavoittaa fenomenorafisessa tutkimuksessa tutkimushenkilöiden tarkoittamat merkitykset. Ahosen (1996, 123 - 125) mukaan teoriasta voidaan käyttää myös käsitettä teoreettinen perehtyneisyys, jonka hän näkee välttämättömänä osana tutkimusta sen kaikissa vaiheissa. Teoreettinen perehtyneisyys antaa nimeen omaan valmiuksia suunnata ja toteuttaa aineiston hankintaa, vaikka varsinainen teorianmuodostus tapahtuukin tutkimusprosessin aikana.

Pyrin tässä vaiheessa hahmottelemaan keskeisimmät käsitteet, jotka muodostuivat aliupseerikoulutuksesta ja sen viitekehyksestä. Kuvailin aliupseerikoulutuksen sisältöä, johtaja- ja kouluttajakoulutusta panssariprikaatin ilmatorjuntapanssarivaunujoukkueessa ja ITPSV (90) vaununjohtajakoulutusta. Käytin hyväkseni muun muassa erimuotoisesti järjestettyjen AUK:jen koulutussuunnitelmia ja toin esiin yleisiä periaatteita siitä, mitä kouluttamisesta ja oppimisesta ajatellaan. Näiden perusteella muodostin teoreettisesti niitä haasteita, joita riviAUK:ssa voidaan kohdata, jotta pystyin keskittymään niihin tutkimuksen varsinaisessa empiirisessä osassa.

Eskolan ja Suorannan (1998, 81 - 82) mukaan hyvä tutkimus lähtee teoriasta ja palaa siihen. Yleisestä teoriasta johdetaan deduktiivisesti yksittäisiä ongelmia ja empirian avulla hankitaan vastaukset näihin kysymyksiin. Vastausten perusteella voidaan jälleen palata lähtöruutuun, ja katsoa, saiko teoria tukea vai ei. Jos vastaukset eivät tukeneet teoriaa, niin sen jälkeen voidaan kysyä, oliko vika teoriassa, empiriassa vai molemmissa, vai kenties itse tutkijassa.

6.2.3 Haastattelujen toteutus

Ahosen (1996, 115) mukaan tutkimusprosessin kolmannessa vaiheessa haastattelin henkilöitä, jotka ilmaisivat erilaisia käsityksiään tutkittavasta ilmiöstä. Teoreettisen viitekehyksen ja sen kanssa sopusoinnussa olevan metodin valitseminen on tärkeä ja kauaskantoinen valinta (Alasuutari 2001, 83). Haastattelukysymysten tiukka ankkuroituminen tutkimusongelmiin ja niiden kautta teoriaan takaa nimenomaan tutkimuksen teoreettisen validiteetin (Ahonen 1996, 136). Ihmisten kokemuksia ei voida kuitenkaan tutkia empiirisesti, elleivät tutkimukseen osallistuvat kuvaa kokemuksiin jollain tavalla. Tutkimusaineiston hankintatapa edustikin juuri tapaa saada ihminen ilmaisemaan käsityksiään ja kokemuksiin. (Perttula 2009, 140.) Tässä tutkimuksessa kohdehenkilöt ilmaisivat omia kokemuksiin tutkittavasta ilmiöstä puheella, eli tutkimusaineisto hankittiin haastattelemalla.

Valitsin lopulliseksi aineistonkeruumenetelmäksi teemahaastattelun eli puolistrukturoidun haastattelun. Kyseessä on eräänlainen keskustelu, joka tapahtuu tutkijan aloitteesta ja tutkijan ehdoilla, mutta jossa tutkija pyrkii vuorovaikutuksessa saamaan selville haastateltavilta tutkimusongelman kannalta kiinnostavat asiat (Eskola & Vastamäki 2007, 25). Teemahaastattelun teemoja oli kolme, joista ensimmäinen muodostui riviAUK:sta käsitteenä ja AUK:n ja riviAUK:n eroista. Toinen teema muodostui riviAUK:n koulutussisällöstä ja kolmas teema muodostui riviAUK:n erityispiirteiden asettamista haasteista. Nämä kolme teemaa muodostivat haastattelujen rungon ja niiden alle muodostui toisen tason teemaa tarkentavia kysymyksiä. (Eskola & Vastamäki 2007, 37.) Mäkinen (2006, 96) toteaa, että haastattelussa on aina ongelmana se, että miten vapaasti haastateltavan annetaan kertoa tutkittavasta aiheesta, yleensä haastattelu on rakenteellinen jo aineiston litteroinnin ja analysoinnin vuoksi. Haastattelijana pyrin ohjaamaan haastattelua väljän teemalistan avulla, kuten Mäkinen (2006, 96) kertoo.

Suoritin yhden esihaastattelun ennen varsinaisten haastattelujen toteuttamista. Totesin esihaastattelun perusteella haastattelurungon toimivaksi. Haastattelut suoritettiin haastateltavien työpaikalla, jossa mielestäni pystyin parhaiten luomaan avoimen ilmapiirin haastattelutilanteeseen. Olin tavannut kaikki haastateltavat aikaisemmin ennen tutkimusta ja jossain määrin työskennellyt jokaisen kanssa. Sillä, että tunsin haastateltavat etukäteen, oli mielestäni mahdollista vaarantaa haastattelutilanne ja muuttaa se yleiseksi, asian vierestä puhumiseksi. Pyrin välttämään tämän käsittelemällä haastatteluteemat kaikkien haastateltavien kanssa suurin piirtein samassa järjestyksessä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73). Mielestäni onnistuin hyvin pitämään haastattelutilanteet avoimina ja keskustelun teemojen sisällä pysyvinä.

Laadullisen aineiston koon määrittämiseksi on muotoutunut muutamia käytännössä koeteltuja sääntöjä. Päätinkin haastatella tätä tutkimusta varten yhteensä kuutta, tutkittavan ilmiön, rivi-AUK:n parissa työskennellyttä henkilöä. Henkilöt olivat eri-ikäisiä ja heillä oli erilaisia koulutustaustoja sekä heidän työtehtävänsä tutkittavan ilmiön parissa olivat tai ovat olleet vaihtelevia. Havaitsin, että uudet tapaukset eivät tuottaneet enää mitään tutkimusongelman kannalta merkittävää ja uutta tietoa, ja näin ollen oli tarkoituksenmukaista ajatella, että aineistoa oli riittävästi. Litteroidessani haastatteluja huomasin vastausten ja keskustelujen alkavan toistaa itseään, jolloin varmistuin haastateltavien määrän olleen riittävä. Tällöin puhutaan aineiston kylläntymisestä eli saturaatiosta. Aineiston kylläntymisessä tietty määrä aineistoa riittää tuomaan esiin sen teoreettisen peruskuvion, mikä tutkimuskohteesta on mahdollista saada, eikä lisäaineiston kerääminen näyttäisi tuovan kohteesta enää uutta informaatiota, vaan aineiston tietty peruslogiikka (lausumien, puhetapojen jne.) alkaa toistua. Joka tapauksessa on selvää, että minkäänlaista kylläntymistä ei voida saavuttaa, ellei olla selvillä siitä, mitä aineistosta haetaan. Kylläntymispistettä ei tarvitse kuitenkaan osata määritellä etukäteen, vaan sitä voi tarkkailla tutkimusta tehdessä. (Eskola & Suoranta 1998, 63 - 65.)

Toinen aineiston kokoa määräävä tekijä on aineiston raja. Koska laadullinen aineisto on periaatteellisesti loppumaton, tulee keskeiseksi aineiston mahdollisimman tarkka raja, joka tapahtuu teoreettista kattavuutta silmälläpitäen. Pyrin jo tutkimuksen alkuvaiheista lähtien mahdollisimman tarkkaan ja tiukkaan rajaukseen. On kyse aineiston teoreettisesta kiinnostavuudesta valitun tutkimusongelman ratkaisussa ja siitä, että tutkittu ilmiö voidaan nähdä esimerkkinä yleisestä. Tällöin on tärkeää, että aineiston keruuta on ohjannut, jäsentynyt teoreettinen viitekehys. Tämän tutkimuksen teoreettista viitekehystä muodostettaessa pyrittiinkin mahdollisimman tarkkaan määrittelyyn tutkimusongelmia peilaten. (Eskola & Suoranta 1998, 63 - 65.)

Kun aineistonkeruu menetelmänä on haastattelu, laatua voi ja sitä tulisi tarkkailla tutkimuksen eri vaiheissa. Tekemällä hyvän haastattelurungon ja testaamalla sen esihaastattelua käyttämällä pyrin parantamaan tutkimukseni luotettavuutta jo ennen varsinaisten haastattelujen aloittamista. Pyrin myös opiskelemaan hyvän haastattelijan ja haastattelun periaatteita ennen kuin aloitin haastatteluni. Varmistin aina ennen haastattelutilannetta, että nauhoitusvälineet toimivat ja sopivat käytettäväksi haastattelupaikaksi valitussa tilassa. Kuuntelin aina edellisiä haastattelunauhoituksia ennen seuraavia haastatteluja pyrkien parantamaan suoritustani ja oppimaan edellisistä haastatteluista. Aloitin haastattelujen litteroinnin heti haastattelujen jälkeen ja pyrin saamaan litteroinnin tehtyä mahdollisimman nopeasti haastattelun jälkeen.

Osittain tämän vuoksi suoritin haastattelut useammassa erässä kuin haastateltavien pienen määrän vuoksi olisi ollut tarpeellista. Pyysin haastateltavia valitsemaan haastattelupaikat siten, että muut äänet eivät häiritsisi haastattelua ja nauhoitteen kuuntelua litteroinnin aikana. Onnistuin tässä hyvin yhtä noin kahden sekunnin poikkeusta lukuun ottamatta, joka sekään ei estänyt kokonaan kuulemasta haastateltavan puhetta litterointitilanteessa. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 184 – 185.)

6.2.4 Käsitysten luokittelua

Ahosen (1996, 115) tutkimusprosessin neljännen vaiheen mukaan luokittelin haastateltavien käsitykset niiden merkitysten perusteella, ja pyrin selittämään käsityksien erilaisuutta kokoomalla ne vielä ylemmän tason merkitysluokiksi. Laadulliselle analyysille on tyypillistä, että aineisto ja tutkimusongelma ovat tiiviissä vuoropuhelussa keskenään, ja aineisto tarjoaa harvoin suoria vastauksia alkuperäiseen tutkimusongelmaan. Tarvitaan analyttisiä kysymyksiä, jotka esitetään kootulle haastatteluaineistolle, jotta tutkimus lopulta antaisi vastauksia tutkijaa kiinnostaviin kysymyksiin. Oma lähestymistapa keräämääni aineistoon muokkaantui valitsemani näkökulman ja tutkimusongelmien asettelun avulla. Tutkimusongelmat suuntasivat niimeen omaan sitä, mikä valikoitui analyysin välineistöksi aineistoa läpikäydessä, koodattaessa ja tulkittaessa. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 9-13.)

Koska tutkimuksessa sovellettiin fenomenografisen tutkimuksen teoriaa, tutkimuksen luotettavuutta koskevat pääpiirteissään samat kriteerit kuin laadullista tutkimusta yleensä. Tutkimusotteen erityispiirteiden vuoksi on kuitenkin syytä ottaa esille muutamia fenomenografisen tutkimuksen luotettavuutta koskevia tekijöitä. (Järvinen & Karttunen 1998, 170.) Laadullisessa analyysissä kysymykset tutkimuksen validiteetista ja reliabiliteetista asetetaan toisin kuin kvantitatiivisessa analyysissä. Tarkkojen luotettavuuskriteerien sijaan korostuvat analyysin systemaattisuus ja tulkinnan luotettavuus. Voidaan puhua tutkimustulosten läpinäkyvyydestä ja yleistettävyydestä. Yleistettävyydellä ei tarkoiteta kuitenkaan sitä, että ilmiö pitäisi paikansa myös laajemmassa joukossa. (Ruusuvuori ym. 2010, 27.)

Oman laadullisen aineiston analyysiä tehdessäni pyrin kuvailemaan mahdollisimman tarkasti aineiston luokittelujen taustat. Kerroin analyysissäni luokittelun syntymisen alkujuuret ja luokittelujen perusteet. Ja edelleen pyrin tutkimuksen tuloksia kuvaillessani samaan tarkkuuden vaatimukseen. Pyrin kertomaan, millä perusteella tutkijana tulkintojani esitin ja mihin perustin päätelmäni. Pyrin parantamaan päätelmien luotettavuutta esittämällä runsaasti suoria haastattelutekijöitä ja lainauksia. (Hirsjärvi ym. 2009, 232 - 233.)

Itse tutkimusraporttia voidaan siis pitää yhtenä luotettavuuden osa-alueena (Kiviniemi 2007, 83). Tutkijana pyrin dokumentoimaan, miten pääsin tutkimaan tutkittavien maailmaa, juuri niin kuin olin tehnyt. Pyrin perustelemaan menettelytavat uskottavasti, mutta toinen tutkija voisi silti päätyä täysin erilaiseen tutkimustulokseen. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 189.)

Fenomenografisen tutkimuksen periaatteiden mukaan tutkimustulokset on tässäkin tutkimuksessa esitetty kategorioina. Olen pyrkinyt välttämään ylitulkintaa muodostaessani kategorioita ja olen myös keskittynyt pitämään kategoriat sellaisina, että ne vastaavat tutkittavien tarkoitettamia merkityksiä ja ovat relevantteja tutkimuksen teorian kannalta. Olen myös pyrkinyt osoittamaan kategorioiden aitouden käyttämällä esimerkkeinä suoria lainauksia litteroidusta aineistosta kunkin alakategorian kohdalla. (Ahonen 1996, 154 - 155).

Jo tutkimuksen alkaessa ja tutkimusongelmia asettaessa oli selvää, että fenomenografista tutkimusotetta käytettäisiin sekä tutkimuksen menetelmällisenä lähestymistapana että analyysiprosessin työkaluna. Tästä johtuen aineiston keruu, siihen tutustuminen ja alustavien analyysien tekeminen oli mahdollista aloittaa keskenään samanaikaisesti ja mahdollisimman varhain. Fenomenografinen tutkimusote ja tutkimusongelmat rajasivat puolestaan aineiston perustelusti, ja siinä oltiin kiinnostuneita nimeen omaan fenomenografisen tutkimuksen kannalta merkittävistä asioista eli tutkittavien käsityksistä ja heidän niille antamista ilmauksista. Ruusuvooren ym. (2010, 15) mukaan aineistosta ei kuitenkaan koskaan nouse mitään, vaan tutkimusongelmat, tutkijan lukemisen tapa, tulkinta ja valinnat ohjaavat ja jäsentävät aineiston käsittelyä. Aloin etsiä litteroidusta aineistosta eri merkitysluokkia ja hahmotella niiden mukaan eri kategorioita. Lopullisesti sain aikaiseksi 32 kategoriaa, jotka ovat siis alakategorioita. Jaoin alakategoriat viiden ylemmän tason- eli kuvauskategorian alle, joista muodostui varsinaiset tutkimustulokset. Muodostin viidestä kuvauskategoriasta vielä keskenään kuvauskategoriakategoriasysteemin, jonka mukaan esittelin tutkimukseni tulokset.

Analysoidessa aineistoa kvalitatiivisesti lähimmäksi perinteistä reliaabeliuden käsitettä päästään mietittäessä aineiston laatua. Tällöinkin reliaabelius koskee enemmän tutkijan toimintaa kuin haastateltavien vastauksia. Lähinnä tällä tarkoitetaan sitä, että onko kaikki käytettävissä oleva aineisto otettu huomioon ja onko tiedot litteroitu oikein. Litteroituani kaikki tekstit kuuntelin nauhoitteet vielä uudestaan läpi, jolloin pystyin varmistamaan oikein kirjoituksen ohella myös sen, että kaikki aineisto oli tullut litteroitua. Tärkeää on myös se, että tulokset heijastavat tutkittavien ajatusmaailmaa, samalla on kuitenkin tärkeää muistaa se, että haastattelujen tulos on aina seurausta haastattelijan ja haastateltavan yhteistoiminnasta. (Hirsjärvi &

Hurme 2008, 189.) Aineiston aitous edellyttää, että se koskee tutkittavan ja tutkijan näkökulmasta samaa asiaa ja haastateltavat ovat todella sanoneet mielipiteensä asiasta, eivätkä vain ilmaisseet otaksumiaan siitä, mitä olettavat haastattelijan haluavan kuulla. (Ahonen 1996, 153).

6.2.5 Kritiikkiä ja eettisiä valintoja

Gröhn (1993, 26 – 29) on arvioinut fenomenografisen tutkimuksen tekemistä, ja löytänyt siitä muutamia kehittämismahdollisuuksia. Hän epäilee ensinnäkin sitä, että ”puolilaboratoriossa” syntyneet ajattelutoimintoja koskevat tulokset voisivat olla yleistettävissä käytännön ongelmanratkaisutilanteisiin. Toiseksi hän on sitä mieltä, että käsitykset ovat kontekstisidonnaisia. Kolmanneksi tutkimuksessa ei välttämättä saavuteta sitä tosi asiaa, että käsitykset voivat muuttua. Toisin sanoen tutkimuksessa saadaan käsityksistä vain poikittaisleikkaus. Neljänneksi hänen mukaansa eri ihmisillä on aidosti erilaisia käsityksiä ja jopa virheellisiä käsityksiä. Tässä tutkimuksessa olikin selvästi nähtävissä, että samasta asiasta oli erilaisia käsityksiä ja ne olivat tietysti huomioitava tutkimuksen tulokseksi muodostuneita kategorioita määrittäessä. Haastateltavat lähestyivät tutkittavaa ilmiötä niistä lähtökohdista, joista he olivat sen itse kokeneet. Näin ollen näkemykset vaihtelivat ja esiin nousi jopa toisistaan täysin eriäviä mielipiteitä. Ihmisten käsitykset voisivat varmasti muuttua tutkittavasta ilmiöstä, jos he pääsisivät katsomaan sitä eri näkökulmasta. Uskon myös, että tutkittavien käsitykset voisivat ajan myötä muuttua tai jopa vaihtua joissain asioissa. Uskon kuitenkin, että tällä tutkimuksella on saavutettu varsin kattava poikkileikkaus, esimerkkinä olleen riviAUK:n, kouluttajajenkilöstön tämänhetkisistä käsityksistä tutkittavasta ilmiöstä.

Tutkimukseen kuuluu kriittisyys ja reflektiivisyys. Kriittisyys tarkoittaa ennen kaikkea itsekritiikkiä; sitä, että osaa kyseenalaistaa omat tulkinnat. Reflektiivisyys tarkoittaa puolestaan sitä, että pyrkii takaamaan sen, että on mahdollisimman tietoinen omista tutkimukseen liittyvistä lähtökohdista, esiymmärryksestä tutkittavaa ilmiötä kohtaan. Kriittinen reflektiivisyys korostui koko tutkimusaineiston analysoinnin aikana, jolloin tutkijana jouduin dialogiin aineistoni kanssa joutuen tulkitsemaan sitä yhä uudelleen. Tällainen tutkiva dialogi on kehämäistä liikettä aineiston ja oman tulkinnan välillä, jossa oma ymmärrykseni korjautui ja syventyi jatkuvasti. (Laine 2007, 34; 36.)

Laadullista tutkimusprosessia voi luonnehtia myös eräänlaiseksi tutkijan oppimisprosessiksi, jossa tutkimuksen ajan pyritään kasvattamaan tutkijan tietoisuutta tarkasteltavana olevasta ilmiöstä ja sitä ohjailevista tekijöistä (Kiviniemi 2007, 76). En voi varsinaisesti sanoa, että

omat käsitykseni tutkittavasta ilmiöstä olisivat muuttuneet prosessin aikana. Oma ymmärrykseni parani kuitenkin merkittävästi sen suhteen, miten erilaiset syy- ja seuraussuhteet vaikuttavat toimintaan tutkittavan ilmiön parissa. Osittain tämä varmasti johtuu perehtymisestäni kouluttamisen ja oppimisen teoriaan. Suurimmat oivallukset koin varmasti kuitenkin analysoidessani omaa aineistoani ja rinnastaessani omia tutkimustuloksia aikaisempaan teoriaan.

Tutkimuksen luotettavuuden lisäksi laadullisessa tutkimuksessa on syytä tarkastella tutkimuksen puolueettomuutta. Tässä tutkimuksessa puolueettomuus nousee kysymykseksi siinä, pyrkiikö tutkija ymmärtämään ja kuulemaan haastateltavia itseään vai suodattuuko haastateltavien kertomus tutkijan oman kehyksen läpi ja miten tutkijan tausta vaikuttaa siihen, miten hän kuulee ja havainnoi, kuten Tuomi ja Sarajärvi (2006, 133) asiasta kirjoittavat. Heidän mukaansa laadullisessa tutkimuksessa myönnetäänkin, että tutkijan tausta vaikuttaa väistämättä lopputulokseen, koska hän on tutkimusasetelman luoja ja tulkitsija.

Ilmausten merkitysten tulkintaan vaikuttavat tutkijan omat kokemukset ja teoreettinen perehtyneisyys. Teoreettista perehtymistä tutkittavaan ilmiöön on pidetty fenomenografisessa tutkimuksessa sekä välttämättömyytenä että riskinä. Teorioihin tutustuminen saattaa toisaalta ohjata liikaa haastattelua tutkijan haluamaan suuntaan, mutta toisaalta täysin puhtaalta pöydältä tehty haastattelu on mahdoton saavuttaa fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtien mukaan. Kun analyysistä esiin nousevien kuvauskategorioiden lisäksi pitäisi vielä heijastaa teorian ja empirian suhdetta, voidaan jälleen kysyä, miten paljon kuvauskategoriat enää välittävät tutkittavien alkuperäisten ilmausten merkityksiä. (Häkkinen 1996, 48.) Olin mielestäni tutkijana voimakkaasti ”sisällä” tutkittavassa ilmiössä jo ennen tutkimuksen aloittamista, ja teoreettisen viitekehyksen muodostaminen vain vahvisti tätä mielikuvaa. Pyrin koko tutkimusprosessin ajan tulkitsemaan aineistoa sen kautta, mitä haastateltavat halusivat sanoa. Pyrin olemaan tarkkana, etten tulkitsisi asioita itselleni mieleisellä tavalla ja varmistaakseni tämän pyrin jokaisen alakategorian kohdalla esittämään analyysini perusteeksi mahdollisimman kuvaavan ja yksiselitteisen suoran lainauksen haastatteluaineistosta.

Jokainen tutkimus sisältää useita eri päätöksiä, ja siten tutkijan etiikka joutuu koetukselle tutkimusprosessin aikana yhtä monta kertaa (Eskola & Suoranta 1998, 52). Tutkimuksen eettisistä ongelmakohdista on esitetty erilaisia luetteloita ja mainitsen nyt niistä muutamia. Ensinnäkin voidaan pohtia tutkimuslupaan liittyviä eettisiä kysymyksiä. Sotilaspedagogiikan laitoksen opettajan ohjauksen tuloksena voitiin todeta, että tutkittavien joukko oli niin pieni, että virallista tutkimuslupaa ei ollut syytä hankkia, vaan tutkittaviin voitiin olla suoraan yhteydessä.

Tutkittavien suullinen suostuminen haastateltaviksi toimi lupana jatkaa siten, että haastateltaville lähetettiin kirjeitse teemahaastattelun teemat etukäteen tutustuttavaksi (Liite 2). Samassa kirjeessä kerrottiin haastattelujen nauhoittamisesta ja siitä, että haastattelut tapahtuvat anonyymisti, eikä haastateltavien henkilöllisyys tulisi ilmi muille kuin tutkijalle itselleen. Tutkimus ei saa sisältää mitään sellaista piirrettä tai ominaisuutta, jonka perusteella jonkun haastateltavan identiteetti olisi tunnistettavissa (Soininen 1995, 129). Myös Kuula (2006, 124) kirjoittaa, että ihmisen yksityisyyden kunnioittaminen on yksi tärkeimpiä tutkimuseettisiä normeja, ja että yksityisyys ja sen rajat määrittyvät eri tavoin riippuen muun muassa tilanteesta ja ajasta. Haastateltaville lähetettävällä kirjeellä haluttiin varmistaa se, että haastattelujen nauhoittaminen ei tule yllätyksenä haastateltaville ja toisaalta se, että he voivat kokea voivansa vastata avoimesti. Toisaalta tässä vaiheessa kukin haastateltava olisi voinut vielä perääntyä ja kieltäytyä haastattelusta niin halutessaan.

Hirvosen (2006, 31) mukaan tutkimuksen eettisyyteen ja hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu rehellisyys, yleinen huolellisuus ja tarkkuus tutkimustyöhön liittyvissä asioissa sekä muiden tutkimustöiden kunnioittaminen ja asianmukainen huomioiminen. Hirvosen (2006, 31) mukaan myös tutkimuksen asianmukainen suunnittelu, toteutus ja raportointi ovat osa hyvää tieteellistä käytäntöä. Tutkija voi myös erehtyä käyttämään epärehellisiä keinoja (Lötjönen, Hallamaa, Sorvali & Launis 2006, 52). Tutkimusetiikalle ja tutkimukselle luotujen ohjeiden lisäksi tärkeämpää onkin muistaa, että aito eettisyys ei voi koskaan jäädä laadittujen ohjeiden mekaaniselle seuraamiselle. Tutkijan hyveisiin kuuluvatkin ainakin kärsivällisyys, rehellisyys ja motivoituneisuus tutkimuksen tekemiseen. (Gylling 2006, 349 – 358.) Pyrinkin noudattamaan näitä piirteitä tutkimustyötä tehdessäni ja katsoin näiden asioiden olevan lähinnä omalta kohdaltani kiinni huolellisuudesta, johon pyrin erityisesti keskittymään koko tutkimustyöni ajan. Myös oman työni valmistuttua tutkimusraportin muodossa, pidän mielessä hyvät ja tutkimuseettisesti oikeaoppiset tavat. Tutkimusraportin valmistuttua tulenkin esimerkiksi informoimaan haastateltavia siitä, missä tutkimuksen tulokset ja raportti ovat luettavissa.

Mäkelä (2006, 372) toteaa, että yksi laadullista tutkimusta yleisesti koskeva tutkittavan tietosuoja parantava asia on aineistojen keruun, säilytyksen ja arkistoinnin huolellinen suunnittelu ja toteuttaminen. Olen pyrkinyt huomioimaan tätä seikkaa tutkimuksessani niiltä osin kuin se koskee itseäni. Litteroidun aineiston tulostaminen ja sen käsitteleminen tulosteina oli aineiston analysoinnin kannalta välttämätöntä. Aineistoa litteroidessani en missään vaiheessa käyttänyt tunnistetietoja, joista olisi voinut päätellä yhdenkään haastateltavan henkilöllisyyttä. Tallensin nauhoitetut haastattelut litteroinnin jälkeen cd -levylle, jossa voin säilyttää ne mah-

dollisia myöhempiä tarkasteluja varten. Olen tuhonnut kaikki muut kopiot nauhoitteista pysyvästi.

Simoilan (1993, 29) mukaan fenomenografiaa voidaan pitää suhteellisen kehittyneenä laadullisena tutkimusmenetelmänä, koska siinä on tiettyjä sääntöjä, jotka ohjaavat tutkimuksen näkökulmavalintaa, aineiston hankintaa ja analyysiä. Fenomenografia tarjoaa tutkijalle välineitä tutkimusprosessin joidenkin vaiheiden jäsentämiseen, mutta se ei anna kattavaa teoreettista välineistöä koko prosessin läpiviemiseen. Simoilan mukaan fenomenografia voi auttaa tutkijaa eteenpäin erityisesti silloin, kun edessä on suuri määrä aineistoa odottamassa jäsentämistä. Käsitysten analysointi ja niiden laadullisten erojen kuvaaminen ovat ohje analyysin tekniseen toteuttamiseen, ja fenomenografiaa voi käyttää hyödyllisesti nimenomaan aineiston analyysiprosessin työkaluna edellyttäen, että tutkimusprosessissa on noudatettu fenomenografisen tutkimuksen periaatteita ainakin näkökulmavalinnan ja aineistonkeruun aikana. Toisaalta fenomenografia ei kuitenkaan tarjoa teoreettista tukea itse analyysivaiheeseen eikä myöskään haastattelurungon rakentamiseen. Valitessani fenomenografian tutkimukseni metodologiseksi lähestymistavaksi ja analyysiprosessin työkaluksi, pidin Simoilan (1993, 29) mainitsemia sääntöjä toisaalta selkeinä, toisaalta rajoittavina tekijöinä koko tutkimusprosessin aikana. Haastattelurunkoa rakentaessani olin mielissäni, koska pystyin varsin vapaasti muodostaman teemoja haastatteluuni muodostuneiden tutkimusongelmien mukaan. Toisaalta kokemattomana tutkijana olin epävarma valitsemani menetelmän toimivuudesta ja taidosta sen käyttämiseen. Fenomenografinen analyysiprosessi antoi myös mahdollisuuden omille tulkinnoille kategorioiden muodostamisen yhteydessä, mutta kuten aineiston keräämiseenkin liittyen, tunsin välillä epävarmuutta tutkijana siitä, olinko nyt yli- tai alitulkitsemassa aineistoani tai annoinko Niikon (2003, 35) varoittamien omien esioletusten vaikuttaa liiaksi tutkimusprosessin kulkuun.

Metodien valintaa ja arviointia koskevat ongelmat palautuvat tavallisesti yleisimpiin metodologisiin eli menetelmäopillisiin periaatekysymyksiin, jotka vaativat kriittistä harkintaa (Leskinen 1995, 116). Vaihtoehtoisena aineistonkeruumenetelmänä olisi voinut käyttää joko kyselyä tai ryhmähaastattelua. Koin tärkeäksi, että haastattelun aikana oli mahdollista myös selventää kysymyksiä ja oikaista väärinkäsityksiä, mikä ei ole mahdollista esimerkiksi kyselyssä (Tuomi & Sarajarvi 2009, 73). Valitsin haastateltavat sen mukaan, jotta tutkittavaa ilmiötä lähestyttäisiin mahdollisimman monesta eri näkökulmasta, jotta haastatteluaineistosta tulisi riittävän kattava. Uskoin, että tavoitan parhaiten jokaisen haastateltavan omat käsitykset tutkittavasta ilmiöstä yksilöhaastatteluina. Ryhmähaastatteluissa on vaarana, koska ryhmässä on aina do-

minoivia henkilöitä, että eri haastateltavien näkökulmat tutkittavasta asiasta vaikuttaisivat toisiinsa ja alkaisivat liiaksi määrätä keskustelun suuntaa (Hirsjärvi ym. 2009, 211).

6.3 Tulosten hyödynnettävyys ja mahdolliset jatkotutkimusaiheet

Tulevaisuudessa tulisi ymmärtää, että vaikka sotilaalta tulevaisuudessa vaadittavien taitojen ja osaamisten määrittely jatkaa monimutkaistumistaan niin varmaa on se, että sotilaan on opittava taitoja ja opittava myös opettamaan niitä. Näin ollen taitojen ja osaamisen opettaminen sekä oppiminen tulevat olemaan keskeinen tutkimuksen kohde jatkossakin. (Mäkinen 2009, 90.)

Tutkimuksen yhtenä tavoitteena pidettiin osaltaan puuttuvan teorian muodostamista tutkittavasta ilmiöstä eli riviAUK:sta. Tässä yhteydessä teoriolla tarkoitettiin yleistä kuvausta tutkittavasta ilmiöstä. Varton (1992, 102) mukaan tällainen yleinen kuvaus voi johtaa kuitenkin muutokseen, mutta tällöin tutkija on jättänyt ratkaisematta ne suunnat tai vaatimukset, joita muutokselle voidaan osoittaa. Hänen mukaansa tällainen kuvaus voidaan ymmärtää avoimeksi tehtäväksi. Siksi en ole halunnut määritellä sitä muutosta, jonka tutkimus saattaa saada aikaan siinä toimintaympäristössä, jossa tutkimuksen empiirinen osuus suoritettiin. Sen sijaan aineistosta esiin nostetut kuvauskategoriat määrittelevät omalta osaltaan riviAUK:a ja sen yhteneväisyyttä ja yhdistettävyyttä yleiseen puolustusvoimien koulutuskulttuuriin.

Tutkimustulosten hyödynnettävyys on todennäköisesti varsin marginaalista. Toisaalta jos tulokset puoltavat riviAUK:n käyttöä teknisillä linjoilla, voitaisiin muissakin kuin esimerkkitaupauksissa harkita rivimuotoista aliupseerikoulutusta omaan koulutukseensa liittyen. Voisiko esimerkiksi olla tarkoituksenmukaista tarkastella riviAUK:n käyttömahdollisuuksia uusien ilmatorjunnan hankkeiden mukanaan tuoman kaluston koulutusta suunniteltaessa? Tutkimus perustui paljolti tutkijan omiin mielenkiinnon kohteisiin ja tutkijassa heränneisiin kysymyksiin. Tämä tutkimus tyydytti omaa mielenkiintoani asiaa kohtaan niiltä osin, miten tutkimusongelmat oli asetettu; toisaalta tutkimus herätti uusia kysymyksiä ja uutta mielenkiintoa tutkittavaan asiaan.

Tutkimuksessa kerättiin ns. yksittäisaineisto, jolla tarkoitetaan tiettyä aineistoa, joka on kerätty tiettyinä tutkimusajankohtana kuvaamaan tiettyä ilmiötä (Pyörälä 1995, 20). Tarkoituksena oli kuvailla tutkittavaa ilmiötä eli riviAUK:a ja kouluttajien käsityksiä siitä. Jatkotutkimusehdotuksia pohdittaessa voisi olla mielenkiintoista suorittaa ns. vertailuaineisto, jossa vastaavanlainen tutkimus voitaisiin suorittaa tutkimalla jonkin toisen riviAUK:n kouluttajien käsityksiä

koulutuksen haasteista. Ryhmäkiinteydestä tuntui olevan varsin vähän tutkimusaineistoa puolustusvoimissa. Tässä tutkimuksessa haastateltavat korostivat ryhmäkiinteyden merkitystä koulutustulosten saavuttamiseksi, joten käytettäessä jotain selkeää mittaria ryhmäkiinteyden tutkimiseksi, olisi mielestäni perusteltua ottaa mukaan tutkimukseen mukaan joukko, jossa kaikki miehistön jäsenet ja johtajat palvelevat vuoden kuten riviAUK:ssa.

6.4 Lopuksi

Tieteenalana varsin nuoren sotilaspedagogiikan tutkimuskohteena on yleisesti ajatellen sotilaskoulutus, kuten tässäkin tutkimuksessa. Sotilaspedagogisen tutkimustyön tulisi antaa tieteen perustuvia, mutta kuitenkin käytäntöön perustuvia työkaluja tietojen ja taitojen kouluttamiseen. Tämä Pro gradu -tutkimus oli niin sanottu perustutkimus, ja siinä tarkasteltiin ja kehitettiin näkökulmia, tutkimusmetodeja, käsitteitä ja teorioita. Tämän tutkimustyön toivotaan toisaalta antavan näkökulmia sotilaskoulutuksen kehittämiseen, toisaalta tuomaan esille riviAUK:n koulutuskulttuurin hyviä käytäntöjä. Sotilaspedagoginen tutkimus voisi tulevaisuudessa entistä voimakkaammin keskittyä etsimään ja muokkaamaan parhaita käytäntöjä, joita puolustusvoimien koulutuskulttuuriin kuuluu. Tämänkin tutkimuksen analyysityön avulla saatuja tuloksia voitaisiin tarkastella mahdollisen laajemman hyödynnettävyyden näkökulmasta. Eikö juuri näin saataisi käytännön työkaluja sotilaskoulutusta antavien henkilöiden käyttöön kaikille eri koulutuksen tasoille?

Tässä tutkimuksessa pyrittiin selvittämään juuri niitä käsityksiä, jotka kuvastivat haastateltaviksi valittujen kouluttajien mielestä toimivaa koulutuskulttuuria. Haastateltavien riviAUK:n kouluttajien käsityksiä asioista ei varsinaisesti voi sanoa leimaavan uusien koulutustapojen kehittäminen tai erityinen halu pysyä puolustusvoimien koulutuskulttuurien ja oppimisympäristöjen kehityksen kärjessä. Haastateltavien vastauksista ja käsityksistä sai ennemminkin sellaisen kuvan, että riviAUK:n koulutustavat ja -tyylit ovat vuosien saatossa parhaiksi havaittuja toimintatapamalleja, jotka ovat muotoutuneet tiukkojen vaatimusten ja vähäisten resurssien yhteisvaikutuksesta.

RiviAUK:n koulutusta leimaa omat erityispiirteensä ja se koetaan haastavaksi esimerkiksi rajallisen ajan ja koulutukseen käytettävissä olevan henkilöstön määrän suhteen. Nämä oppimisympäristöt ovat ikään kuin pakon sanelemina muovautuneet mahdollisimman tehokkaiksi koulutukselle asetettuihin tavoitteisiin nähden. Onko näin ollen riviAUK:n koulutukseen liittyen ikään kuin huomaamatta kyetty saavuttamaan uusimpien tutkimusten tuloksien mukaisia

koulutuskäytäntöjä ja -tapoja? Nykyisten mielipiteiden mukaan kouluttamisessa ja oppimisessä korostetaan muun muassa itseohjautuvuutta ja joka suunnasta tulevan palautteen merkitystä osana oppimisprosessia. Sotilaspedagogisestakin näkökulmasta katsottuna voidaan todeta, että riviAUK:n koulutus vastaa sotilaskoulutuksen kehityksen mukanaan tuomiin haasteisiin. Voisiko sanoa riviAUK:n osoittaneen oman koulutuskulttuurinsa muokkautumisella uusimpien tutkimustulosten mukaisten tulevaisuuden näkymien olevan oikeansuuntaisia koko puolustusvoimien koulutuskulttuuria ajatellen?

LÄHTEET

- Ahonen, S. 1996. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 1.-3. painos. Rauma: Kirjapaino West Point Oy, 113- 160.
- Alastalo, M. & Åkerman, M. 2010. Asiantuntijahaastattelun analyysi: Faktojen jäljillä. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.). Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 372 - 392.
- Alasuutari, P. 2001. Laadullinen tutkimus. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Alasuutari, P. 1995. Kvalitatiivinen analyysi kulttuurisen kieliopin etsimisenä. Teoksessa Leskinen J. (toim.). Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla. Kuluttajatutkimuskeskus. Helsinki: Ykköspaino Oy, 27 - 38.
- Anttila, J. 2002. Oppimaan ohjaaminen käytännössä. Teoksessa Toiskallio, J., Kalliomaa, M., Halonen, P. & Anttila, J. Sotilaspedagogiikkaa kouluttajille. Maanpuolustuskorkeakoulu. Vaasa: Ykkös – Offset Oy, 95 - 133
- Clarkeburn, H. & Mustajoki A. 2007. Tutkijan arkipäivän etiikka. Tampere: Vastapaino.
- Envall, O. 2009. Joukkotuotanto sodan ajan joukkojen koulutusmenetelmänä. Maanpuolustuskorkeakoulu. Taktiikan laitos. Julkaisusarja 1. Nro 1/2009. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2007. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Uudistettu painos. Jyväskylä: Juva, 25 - 43.
- Gröhn, T. 1993. Fenomenografinen tutkimusote. Teoksessa Gröhn, T. & Jussila, J. (toim.). Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa. Helsinki: Yliopistopaino, 1 - 32.

Gylling, H. A. 2006. Tutkijan ammattietiikka. Teoksessa Hallamaa, J., Launis, V., Lötjönen, S. & Sorvali, I. (toim.). Etiikkaa Ihmistieteille. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja. Helsinki: Hakapaino Oy, 349 - 359.

Halonen, P. 2002a. Opetusmenetelmät. Teoksessa Toiskallio, J., Kalliomaa, M., Halonen, P. & Anttila, J. Sotilaspedagogiikkaa kouluttajille. Maanpuolustuskorkeakoulu. Vaasa: Ykkös – Offset Oy, 44 – 71.

Halonen, P. 2002b. Oppiminen muuttuvassa koulutuskulttuurissa. Teoksessa Toiskallio, J., Kalliomaa, M., Halonen, P. & Anttila, J. Sotilaspedagogiikkaa kouluttajille. Maanpuolustus-korkeakoulu. Vaasa: Ykkös – Offset Oy, 27 – 43.

Halonen, P. 2007. Puolustusvoimien koulutuskulttuurin rakentuminen. Koulutustaidon laitos. Julkaisusarja 2, N:o 18/ 2007. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Helsinki: Edita Prima Oy.

Harinen, O. 2010. Näkökulmia sotilassosiologiaan. Artikkeleita vuosilta 1991 – 2009. Käyt-täytymistieteiden laitos. Julkaisusarja 1. Nro 1/2010. Helsinki: Edita Prima Oy.

Helakorpi, S. 2006. Koulutuksen kehittävä arviointi. Työkaluja osaamisen johtamiseen. HAMK. Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 4/2006. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.

Helsingin Ilmatorjuntarykmentin aliupseerikoulun koulutussuunnitelma. 2007.

Hirsimäki, M. 2007. Leadership, rights and law. Teoksessa Laaksonen, M. (toim.). The Future of Military Leadership and Management. National Defence University. Department of Leader-ship and Management. Helsinki: Edita Prima Oy, 198 – 206.

Hirsjärvi S. & Hurme H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Liikanen, P., Remes, P. & Sajavaara, P. 1992. Tutkimus ja sen raportointi. 4. uu-distettu painos. Jyväskylä: Gummerus.

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Hirvonen, A. 2006. Eettisesti hyvä tutkimus. Teoksessa Hallamaa, J., Launis, V., Lötjönen, S. & Sorvali, I. (toim.). Etiikkaa Ihmistieteille. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja. Helsinki: Hakapaino Oy, 31 – 49.
- Huhtinen, A. 2000. Tieteellinen ajattelu ja sotilaspedagogiikka – Elämä projektina. Teoksessa Toiskallio, J. (toim.). Näkökulmia sotilaspedagogiseen tutkimukseen. Maanpuolustuskorkeakoulu. Koulutustaidon laitos. Julkaisusarja 2. N:o 6. Helsinki: Edita Oy, 55- 68.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. Kasvatus 2/ 2006, 162-173.
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajan koulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Ikonen, O. 2009. Ajattelun ja ongelmanratkaisutaitojen kehittäminen. Teoksessa Ikonen, O. & Krogerus, A. (toim.). Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. Jyväskylä: WS Bookwell Oy, 136 – 150.
- Ilmatorjuntapanssarivaunujoukkueen (90) taistelutekninen koulutusohje (ItpsvJ (90) Tsttekn-KoulOhje). 2004. Pääesikunta/Maavoimaosasto. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Järvinen, A. & Järvinen P. 2000. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpajan kirja.
- Järvinen, A. & Karttunen, P. 1998. Fenomenografia – Käsitusten kirjon kuvaaja. Teoksessa Paunonen, M. & Vehviläinen-Julkunen, K. Hoitotieteen tutkimusmetodiikka. 1.-2. painos. Jyväskylä: WSOY, 164 - 173.
- Kallioinen, O. 2000. Ihmistieteellinen tutkimusote. Teoksessa Toiskallio, J. (toim.). Näkökulmia sotilaspedagogiseen tutkimukseen. Maanpuolustuskorkeakoulu. Koulutustaidon laitos. Julkaisusarja 2. No 6. Helsinki: Edita Oy, 91- 103..

Kallioinen, O. 2010. Toimintakyvyn kehittäminen: johtajuutta kouluttajuuden keskiössä. Teoksessa Mäkinen, J. & Tuominen, J. (toim.). Toimintakykyä kehittämässä: Jarmo Toiskallion juhla kirja. Military Pedagogical Reflections. Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos. Julkaisusarja 1, n:o 6. Helsinki: Edita Prima Oy, 28 – 38.

Kallioma, M. 2004. Oppimisen periaatteet sotilasorganisaatiossa. Teoksessa Puolustusvoimien palkatun henkilöstön osaamisen kehittämisen strategia: Asiantuntijatyöryhmän näkemyksiä ja ajatuksia. Maanpuolustuskorkeakoulu. Koulutustaidon laitos. Julkaisusarja 1 No 1, 20 – 26.

Kiviniemi, K. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Uudistettu painos. Jyväskylä: Juva, 70- 85.

Kuula, A. 2006. Yksityisyyden suoja tutkimuksessa. Teoksessa Hallamaa, J., Launis, V., Lötjönen, S. & Sorvali, I. (toim.). Etiikkaa Ihmistieteille. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja. Helsinki: Hakapaino Oy, 124 – 140.

Laine, T. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Uudistettu painos. Jyväskylä: Juva, 28- 45.

Lehtomaa, M. 2009. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.). Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. 3. painos. Tampere: Juvenes Print, 163 – 194.

Leinonen, M. 2002. Kohtaako opettaja oppilaansa. Historian näkökulmia opettamisen ja opettajuuden kysymyksiin. Teoksessa Sallila, P. & Malinen, A. (toim.). Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Vantaa: Dark Oy, 17 – 48.

Leskinen, J. 1995. Lyhyt katsaus suomalaiseen metodologiseen keskusteluun. Teoksessa Leskinen J. (toim.). Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla. Kuluttajatutkimuskeskus. Helsinki: Ykköspaino Oy, 115 - 127.

Levi, D. 2007. Group dynamics for teams. 2nd edition. Printed in the United States of America. Sage Publications.

Liesinen, K. 2002. Puolustusvoimien koulutusjärjestelmä. Teoksessa Tietoa maanpuolustuksesta 2002. Maanpuolustus ulko- ja turvallisuuspolitiikan osana. Maanpuolustuskorkeakoulu. Hämeenlinna: Karisto Oy, 148-160.

Lötjönen, S., Hallamaa, J., Sorvali, I. & Launis, V. 2006. Eettisesti hyvä tiedeyhteisö. Teoksessa Hallamaa, J., Launis, V., Lötjönen, S. & Sorvali, I. (toim.). Etiikkaa Ihmistieteille. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja. Helsinki: Hakapaino Oy, 50 – 66.

Marton, F. 1981. Phenomenography – Describing conceptions of the world around us. Instructional science 10, 177 - 200.

Marton, F. 1986. Phenomenography – A research approach to investigating different understandings of reality. Journal of Thought volume 21, Number 3, 28 – 49.

Marton, F., Dahlgren, L. O., Svesson, L. & Säljö, R. 1988. Oppimisen ohjaaminen. 4. painos. Espoo: Amer-yhtymä Oy Weilin+Göös kirjapaino.

Metsämuuronen, J. 2006. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä 2. 2. laitos. 3. uudistettu painos. Vaajakoski: Gummeruksen kirjapaino Oy.

Mutanen, A. 2010. Arvoista, etiikasta ja toimintakyvystä. Teoksessa Mäkinen, J. & Tuominen, J. (toim.). Toimintakykyä kehittämässä: Jarmo Toiskallion juhla kirja. Military Pedagogical Reflections. Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos. Julkaisusarja 1, n:o 6. Helsinki: Edita Prima Oy, 149 – 162.

Mäkelä, K. 2006. Sosiaalitutkimuksen eettinen sääätely. Teoksessa Hallamaa, J., Launis, V., Lötjönen, S. & Sorvali, I. (toim.). Etiikkaa Ihmistieteille. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja. Helsinki: Hakapaino Oy, 360 – 378.

Mäkinen, J. 2009. Sotilaspedagogiikka tieteiden ja käytännön kentässä. Teoksessa Toiskallio, J. & Mäkinen, J. Sotilaspedagogiikka: Sotiluuden ja toimintakyvyn teoriaa & käytäntöä. Helsinki: Edita Prima Oy. 72 – 98.

Mäkinen, O. 2006. Tutkimusetiikan ABC. Vaajakoski: Gummerus kirjapaino Oy.

Nieminen, H. 1998. Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa Paunonen, M. & Vehviläinen - Julkunen, K. Hoitotieteen tutkimusmetodiikka. 1.-2. painos. Juva: WSOY, 215 – 221.

Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun Yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. N:o 85. Joensuu: Joensuun Yliopistopaino.

Niiniluoto, I. 2002. Johdatus tieteenfilosofiaan. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.

Nissinen, V. 1998. Varusmiesten johtajakoulutuksen perusteet. Transformational leadership -mallin soveltaminen sotilaskoulutukseen. Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen ja hallinnon laitos. Julkaisusarja 2. Työpapereita N:o 3. 2. painos. Helsinki: Hakapaino Oy.

Nissinen, V. 2000. Puolustusvoimien johtajakoulutus. Johtamiskäyttötymisen kehittäminen. Maanpuolustuskorkeakoulu. Koulutustaidon laitos. Julkaisusarja 1. Tutkimuksia N:o 13. Helsinki: Oy Edita Ab.

Nissinen, V. 2003. Johtajakoulutus kasvatuksen näkökulmasta. Teoksessa Nissinen, V. (toim.). Kehittyvä varusmieskoulutus. Julkaisusarja A / 3 / 2003. Puolustusvoimien koulutuksen kehittämiskeskus. Helsinki: Edita Prima Oy, 35 – 61.

Nissinen, V. 2007. The Ethical Change of Military Command. The transformation of future military leadership education. Teoksessa Toiskallio, J. (toim.) Ethical Education in the Military. What, How and Why in the 21st Century? Finnish National Defence University. Department of Education. Series 1, N:o 1. Helsinki: Edita Prima Oy, 100 – 109.

Panssariajoneuvojen yleisajo-ohje PEmat-os PAK 3.40/31.8.1973.

Panssariprikaatin koulutuskausikäsky 2/2009.

PEMAAV-OS PAK 02:01.05 VARUSMIESTEN PANSSARIKOULUTUKSEN JÄRJESTELY PANSSARIPRIKAATISSA. 1998.

Perttula, J. 2009. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteen-teoria. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.). Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkin-ta – ymmärtäminen. Tampere: Juvenes Print, 115 – 162.

Perusyksikön päällikön opas. 1996. Puolustusvoimien Koulutuksen Kehittämiskeskus. Vaasa: Ykkös - offset Oy.

Peräkylä, A. 1995. Kvalitatiivisen tutkimuksen kohteet ja ihmiskuva. Teoksessa Leskinen J. (toim.). Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla. Kuluttajatutkimuskeskus. Helsinki: Ykkös-paino Oy, 39 - 50.

PE TEKNTAR -OS PAK 04:02 PANSSARIAJONEUVOJEN AJO- OIKEUDET, AJOLU-PAKOULUTUS, ERITYISLUPATUTKINNOT JA ERITYISLUVAT, LIITE2, ALALIITE 2.1 OPETUKSEN VÄHIMMÄISMÄÄRÄT VARUSMIESKOULUTUKSESSA.

PE TEKNTAR -OS PAK 04:02 PANSSARIAJONEUVOJEN AJO- OIKEUDET, AJOLU-PAKOULUTUS, ERITYISLUPATUTKINNOT JA ERITYISLUVAT, LIITE3 AJO- OPE-TUKSEN VÄHIMMÄISMÄÄRÄT ENNEN ERITYISUPATUTKINTOA.

Pirnes, U. 2003. Kehittyvä johtajuus. Johtamisen dynamiikka. 7. uusittu painos. Keuruu: Ota-van Kirjapaino Oy.

Pyörälä, E. 1995. Kvalitatiivisen tutkimuksen metodologiaa. Teoksessa Leskinen J. (toim.). Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla. Kuluttajatutkimuskeskus. Helsinki: Ykköspaino Oy, 11 - 25.

Raatikainen, P. 2004. Ihmistieteet ja filosofia. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Rannikko, K-P. 2000. Johtajakoulutuksen johtamisesta. Teoksessa Nissinen, V. (toim.). Uu-teen johtajakoulutukseen. Kokemuksia ja näkemyksiä, tutkimusta ja palautetta puolustusvoi-mien uuden johtajakoulutusohjelman ensiaskeleista. Julkaisusarja 2. Artikkelikokoelmat N:o 3. Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen laitos. Helsinki: Oy Edita Ab, 103 -117.

Raviv, A. 2007. Command as the Profession Military Officers: Concets, Components, Educa-tion and Training Principles. Teoksessa Toiskallio, J. (toim.) Ethical Education in the Mili-

tary. What, How and Why in the 21st Century? Finnish National Defence University. Department of Education. Series 1, N:o 1. Helsinki: Edita Prima Oy, 87 – 99.

Rentola, H. 2010. Tavoitteena turvallisuustietoiset sotilaskouluttajat – sotilaspedagogiikan koulutussuunnittelun ja osaamisen kehittämisen kokemuksia ilmasotakoulussa. Teoksessa Mäkinen, J. & Tuominen, J. (toim.). Toimintakykyä kehittämässä: Jarmo Toiskallion juhla- kirja. Military Pedagogical Reflections. Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen ja sotilaspeda- gogiikan laitos. Julkaisusarja 1, n:o 6. Helsinki: Edita Prima Oy, 202 – 208.

Repo, T. 2001. Varusmieskoulutuksen palautekulttuuri murroksessa. Maanpuolustuskorkea- koulu. Koulutustaidon laitos. Julkaisusarja 2, No 10.

Royle, W. 2004. Euro-Military Identity as Core Element of Soldierly Spirit. Teoksessa Toiskal- lio, J. (toim.) Identity, Ethics, and Soldiership. Finnish National Defence College. Depart- ment of Education. Series 2, No 13. Helsinki: Oy Edita Ab, 57 – 74.

Royle, W. 2010. Military pedagogy in the future. Teoksessa Mäkinen, J. & Tuominen, J. (toim.). Toimintakykyä kehittämässä: Jarmo Toiskallion juhla- kirja. Military Pedagogical Ref- lections. Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos. Julkaisusarja 1, n:o 6. Helsinki: Edita Prima Oy, 65 – 78.

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teokses- sa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.). Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 9 - 36.

Saaristo, E. 2002. Jaoksen vertikaalinen kiinteys. Puolustusvoimien koulutuksen kehittämis- keskus. Julkaisusarja A / 1 / 2002. Helsinki: Edita Prima Oy.

Salakari, H. 2009. Toiminta ja oppiminen – koulutuksen kehittämisen tulevaisuuden suunta- viivoja ja menetelmiä. Helsinki: Hakapaino Oy.

Salakari, H. 2010. Simulaattorikouluttajan käsikirja. Helsinki: Hakapaino Oy.

Salasuo, M. 2009. Varusmiespalveluksen rutiineja ja marssimerkkejä. Teoksessa Tunnetut sotilaat. Varusmiehen kokemus ja terveystaju. Hoikkala, T., Salasuo, M. & Ojajärvi A. Jyväskylä: Gummeruksen kirjapaino Oy, 53 – 77.

Simoila, R. 1993. Fenomenografia laadullisena tutkimusotteena. Hoitotiede Vol 5. 1/1993, 21-29.

Soininen, M. 1995. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus.

Soininen, M. & Merisuo-Storm, T. 2009. Kasvatustieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopisto. Rauman opettajankoulutuslaitos. Turku: Uniprint.

Sotilaan käsikirja 2008. 2008. Helsinki: Edita Prima Oy.

Sotilasjohtaja 1990. 1. osa. Johtamisen perusteita (luonnos). Pääesikunnan koulutusosasto. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Suonranta, J. 1995. Tekstit, murrokset ja muutos. Kolme näkökulmaa laadullisen tutkimuksen metodologiaan. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

Säljö, R. 2000. Lärande i praktiken - Ett sociokulturellt perspektiv. Stockholm: Bokförlaget Prisma.

Toiskallio, J. (toim.). 2000a. Näkökulmia sotilaspedagogiseen tutkimukseen. Maanpuolustuskorkeakoulu. Koulutustaidon laitos. Julkaisusarja 2. N:o 6. Helsinki: Edita Oy.

Toiskallio, J. 2000b. Unohdettu ja uudesti syntynyt. Teoksessa Toiskallio, J. (toim.). Näkökulmia sotilaspedagogiseen tutkimukseen. Maanpuolustuskorkeakoulu. Koulutustaidon laitos. Julkaisusarja 2. N:o 6. Helsinki: Edita Oy, 33- 44.

Toiskallio, J. 2002a. Kohti muuttuvaa kouluttajuutta. Teoksessa Toiskallio, J., Kalliomaa, M., Halonen, P. & Anttila, J. Sotilaspedagogiikkaa kouluttajille. Maanpuolustuskorkeakoulu. Vaasa: Ykkös – Offset Oy, 12 – 26.

Toiskallio, J. 2002b. Being a soldier in 2020?. Teoksessa Toiskallio, J., Royl W., Heinonen, R. E., Halonen, P. Cultures, Values and Future Soldiers. Finnish national defence college. Department of education. Helsinki. 97 – 126.

Toiskallio, J. 2009. Aatehistoriallista taustaa. Teoksessa Toiskallio, J. & Mäkinen, J. Sotilaspedagogiikka: Sotiluuden ja toimintakyvyn teoriaa & käytäntöä. Helsinki: Edita Prima Oy. 11-43.

Tuomi J. & Sarajärvi A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. 5. uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Tuomi J. & Sarajärvi A. 2006. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. 1.- 4-. painos. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Tuominen, J. (toim.). 2006. Panssari-ilmatorjuntaa Suomessa 1942 – 2006. Panssarimuseosäätiö: Ilmatorjuntaupseeriyhdistyksen Hämeen osasto.

Uljens, M. 1989. Fenomenografi – forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.

Varoglu, K. & Ercil, Y. 2002. The Impact of national culture on military pedagogy. Teoksessa Florian, H. (toim.) Military Pedagogy – an International Survey. Studies for Military Pedagogy, Military Science & Security Policy, edited by H. Jung & W. Royl. Frankfurt/Main: Peter Lang Verlag. Vol. 8ng Verlag. Vol. 8, 101 – 115.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Varusmiesten johtaja- ja kouluttajakoulutus PAK A 1:5.1.8 JOHTAJA- JA KOULUTTAJAKOULUTUKSEN OPETUSSUNNITELMA.

von Wright, J. 1994. Oppimiskäsitysten historiaa ja pedagogisia seurauksia. Opetushallitus. 2. muuttamaton painos. Helsinki: Painatuskeskus Oy.

Värri, V-M. 2007. Some Problems of Ethics in Military Education. The question of ethics in the military space. Teoksessa Toiskallio, J. (toim.) Ethical Education in the Military. What,

How and Why in the 21st Century? Finnish national defence university. Department of Education. Series 1, N:o 1. Helsinki: Edita Prima Oy, 31 – 42.

Värri, V-M. & Ropo, E. 2010. Miten olla upseeri ja herrasmies? – pahimpaan valmistautuminen sotilaspedagogiikan näköalana. Teoksessa Mäkinen, J. & Tuominen, J. (toim.). Toimintakykyä kehittämässä: Jarmo Toiskallion juhlakirja. Military Pedagogical Reflections. Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos. Julkaisusarja 1, n:o 6. Helsinki: Edita Prima Oy, 124 – 138.

Waltari, A. 2005. Pala varusmieskoulutuksen palautekulttuuria – Kouluttajien käsityksiä palautteesta ja sen antamisesta. Koulutustaidon laitos. Julkaisusarja 3, Nro 7/2005.

Webster, L. & Mertova, P. 2007. Using Narrative inquiry as a research method. An introduction to using critical event narrative analysis in research on learning and teaching. First published by Routledge. 2 Park Square, Milton Park, Abingdon, Oxon OX14 4RN.

LIITELUETTELO

1. HAASTATTELUN TEEMARUNKO

2. SAATEKIRJE HAASTATELTAVILLE

Haastatteluteemat/ kysymykset**Taustatiedot**

1. Oma koulutus
2. Virkaikä
3. Kokemus AUK:sta
4. Kokemus riviAUK:sta

1. AUK:n ja riviAUK:n erot

Mikä on riviAUK

- a. Miten riviAUK:n ja AUK:n johtaja- ja kouluttaja koulutus eroavat toisistaan sisällöllisesti ja käytännön tasolla?

Miten määrittäisit riviAUK:n ja miten se eroaa normaalista AUK:sta?

Milloin on tarkoituksenmukaista ja perusteltua järjestää AUK rivimuotoisena?

- b. Onko tavoitteena olevassa osaamistasossa eroa erimuotoisista AUK:sta valmistuvilla sotilailailla?

2. RiviAUK:n sisältö

Mistä riviAUK:n koulutussisältö rakentuu

- a. Minkälaisia vaatimuksia ohjeet ja määräykset antavat kurssien sisällölle ja ajankäytölle kurssin aikana?
- b. Onko johtaja- ja kouluttajakoulutuksen PAK:ssa asioita jotka ovat merkitykseltään erityisesti huomioitavia mietittäessä toimintaympäristöä johon aliupseeri valmistuu?

Mitä osakokonaisuuksia painotetaan ja miten opetussuunnitelmaa toteutetaan käytännössä riviAUK:ssa?

- c. Teknisen ja aikaa vievää kalustokoulutusta on paljouden vaikutus muuhun koulutukseen?

Kuka päättää, mitä jätetään tarvittaessa pois ja miten riviAUK:n koulutus rakentuu?

Millä tavoin riviAUK:n oppilaille saadaan järkevää johtaja- ja koulutustaidon opetusta riittävästi ja miten se voitaisiin toetuttaa?

Miten kehittäisit tarvittaessa nykyistä mallia?

d. Miten riviAUK:n oppilaan kouluttamisessa on huomioitava se, että oppilas valmistuttuaan alkaa pääsääntöisesti johtaa saman saapumiserän sotilaita ja näin ollen ei omaa normaalia vanhemman saapumiserän ja korkeamman sotilasarvon tuomaa auktoriteettia?

Riittääkö jos varusmiesjohtajalla on riittävän rautainen ammattitaito, niin ei ole väliä mitä taustalla on?

Mikä vaikutus kokonaisuuteen on sillä, että riviAUK:n valinnat tehdään huomattavasti myöhemmin kuin perinteisessä AUK:ssa?

e. Valinnat, johtamisharjoittelu, kalustokoulutus, JOKO-koulutuksen teoria ja koulutuskäytäntö, alaiset?

Milloin kouluttaja oikeasti tietää ketkä tullaan valitsemaan johtajakoulutukseen?

3. RiviAUK:n haasteet

Mitkä ovat riviAUK:n haasteet

a. Mitä haasteita ja erityishuomioita riviAUK:n oppilaiden kouluttaminen vaatii verrattuna normaaliin aliupseerikouluun?

Mitä haasteita riviAUK:ssa on kouluttajan näkökulmasta?

Mitä haasteita riviAUK:ssa on koulutettavan näkökulmasta?

b. Mitä kehitettävää näkisit riviAUK:n koulutuksen toteuttamisessa?

**MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU**

Kadettikoulu
Ltn Saarinen
Helsinki

SAATEKIRJE

19.4.2011

Hyvä pro gradu tutkimuksen haastateltava

Olemme sopineet pro gradu tutkimukseeni liittyvän haastattelun xx.xx.2010. Toivon, että tutustut tähän saatekirjeeseen ennen haastattelun alkua.

Pro gradu -tutkimukseni on osa maanpuolustuskorkeakoulun sotatieteiden maisterin opintoja. Tutkimus on osa sotilaspedagogiikan pääaineopintoja ja se tehdään johtamisen- ja sotilaspedagogiikan laitokselle vuosina 2009-2011. Sotilaspedagogiikan tutkimuskohteena on sotilaallisen maanpuolustuksen eri aloilla ja tasoilla tapahtuva koulutus. Tutkimuksen voidaan ajatella sijoittuvan perustutkimusten joukkoon, jossa tarkastellaan ja kehitetään näkökulmia, tutkimusmetodeja, käsitteitä ja teorioita. Tutkimuksessa tarkastellaan sotilaspedagogisen tutkimuksen painopistealueista nimenomaan koulutusjärjestelyjä.

Tutkimuksen empiirinen osuus toteutetaan Panssariprikaatissa. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, mikä on riviAUK ja minkälaisina riviAUK:n koulutukseen osallistunut henkilökunta kokee riviAUK:n johtaja- ja kouluttajakoulutuksen erityispiirteet. Kun aliupseerikoulu toteutetaan rivimuotoisena, herää paljon kysymyksiä. Miten riviAUK eroaa tavallisesta aliupseerikoulusta? Entä milloin ja miksi se toteutetaan rivimuotoisena?

Tutkimuksen varsinaisena aineistonkeruumenetelmänä käytetään teemahaastattelua ja haastattelut toteutetaan yhteensä n. kuuden henkilön kanssa yksilöhaastatteluina. Haastattelut nauhoitetaan aineiston jatkokäsittelyn helpottamiseksi. Haastattelut toteutetaan teemahaastattelun periaatteita noudattaen, jolloin keskustelu on varsin vapaamuotoista ja etenee alla olevien teemojen pohjalta. Haastatteluiden tarkoituksena on selvittää kouluttajien käsityksiä ja kokemuksia ilmiöstä riviAUK. Haastattelut tapahtuvat anonymisti, eikä haastateltavien henkilöllisyys tule selviämään muille kuin haastattelijalle.

Haastattelun teemat:

1. **AUK:n ja riviAUK:n erot**
2. **RiviAUK:n sisältö**
3. **RiviAUK:n haasteet**

Mikäli sinulla on kysyttävää haastattelusta tai mikäli joudut siirtämään haastattelun ajankohtaa, toivon mahdollisimman pikaista yhteydenottoa.

040-xxxxxxx

tony.saarinen@mil.fi

PVAH- viesti

Luutnantti

Tony saarinen